П. Г. РЕДКИН

Избранные педагогические сочинения

УЧПЕДГИЗ • 1958

П. Г. РЕДКИН
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

Петръ Редкинъ

П. Г. РЕДКИН

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

СОСТАВИЛ ЧЛЕН-КОРРЕСПОНДЕНТ
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ПРОФ. В. Я. СТРУМИНСКИЙ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
МОСКВА—1958

СОСТАВИТЕЛЬ
ЧЛЕН-КОРРЕСПОНДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ПРОФ. В. Я. СТРУМИНСКИЙ.

Им же написаны: предисловие, вводная статья: «П. Г. Редкин — русский педагог второй половины XIX века»; примечания и библиография.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Редкин Петр Григорьевич (1808—1891) был хорошо известен в середине XIX века как популярный профессор Московского, а затем Петербургского университетов по энциклопедии и истории философии права. В то же время он был незаурядным творческим работником в области теории и истории педагогики. Еще в начале 40-х годов он предпринял в им же основанном педагогическом журнале пропаганду идей передовой германской педагогики и продолжал ее в 50-х и 60-х годах. Редкин впервые, еще в середине 40-х годов, поднял вопрос о научных основах педагогики и выдвинул задачу разработки педагогики как науки. Под его руководством сложился в университете К. Д. Ушинский не только как ученый-юрист, но и как педагог, приступивший по следам своего учителя к конкретной разработке основ научной педагогики. В 60-х годах Редкин организовал в Петербурге педагогическое общество, регулярно в течение 20 лет обсуждавшее актуальные вопросы русской педагогики, и в течение 15 лет был его бессменным председателем.

В настоящее время редко кто вспоминает о Редкине-педагоге, разве только упоминается его имя в связи с университетскими годами К. Д. Ушинского. Многие стороны педагогической деятельности Редкина еще не освещены в истории педагогики, а его теоретические и популярно-педагогические работы, ни разу не выходившие отдельными изданиями, мало кому известны. В истории русской педагогики эта затушеванность многолетней работы педагогического деятеля составляет несомненный пробел, который так или иначе нуждается в заполнении.

По изложенным соображениям Учебно-педагогическое издательство предпринимает настоящее издание избранных педагогических сочинений П. Г. Редкина, выдающегося русского педагога, теоретика и практика, середины XIX века, инициатора разработки педагогической науки, пропагандиста передовых достижений германской педагогики в период, когда в России мобилизовала свои силы тяжелая реакция царского деспотизма, на короткое только время приостановленная демократическим подъемом 60-х годов. Как теоретик и историк педагогики, так и практик советской школы, несомненно, найдут в предлагаемом собрании страницы, достойные их внимания.

П. Г. РЕДКИН — РУССКИЙ ПЕДАГОГ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

(1808—1891)

В ряду других русских педагогов, способствовавших в середине и второй половине XIX века развитию прогрессивной педагогической мысли и росту образования в России, Петру Григорьевичу Редкину должно быть отведено выдающееся место как педагогу-демократу, гуманисту и теоретику, вложившему своей неутомимой общественно-педагогической и научно-литературной деятельностью серьезный вклад в дело теоретического и практического развития русской прогрессивной педагогики.

К сожалению, деятельность эта, которую П. Г. Редкин проводил в течение ряда десятилетий и в разных направлениях — как издатель детской литературы и редактор педагогического журнала, как организатор педагогических обществ (школьного и дошкольного), как автор ряда популярно-практических и теоретических трудов по педагогике,— и которая неизменно преследовала задачу пробуждения передовых идей и призывала к творческой педагогической работе, эта деятельность постепенно выветривалась из памяти последующих поколений. Вместе с ней забывались и те действительно прогрессивные и важные педагогические идеи, которые Редкин стремился проводить в сознание современных ему учителей, тем более, что педагогические его сочинения, публиковавшиеся в периодической педагогической печати, не были переизданы ни разу. В историко-педагогическую литературу, если не считать некролога Д. Д. Семенова, П. Г. Редкин вошел только однажды в курс «Истории русской педагогики» М. И. Демкова (т. III, М., 1909), где была кратко рассказана его жизнь и пересказаны некоторые его работы. В первом советском издании истории русской педагогики, вышедшем в 1929 г., Редкину было отведено $^{3}/_{4}$ страницы, в последующих же изданиях только случайно упоминалось его имя. Пожалуй, единственное конкретное воспоминание о П. Г. Редкине сводится у современного педагога к тому, что он был университетским преподавателем и руководителем научных занятий К. Д. Ушинского, который, возможно, от своего учителя воспри-

нял идею о необходимости разработки «Педагогической антропологии». Но уже этого одного было бы достаточно для того, чтобы оживить в памяти советских педагогов как биографические данные о жизни и деятельности П. Г. Редкина, так и основные его педагогические идеи. Именно эти две задачи и ставит себе предлагаемый очерк в качестве вводной статьи к издаваемому сборнику избранных педагогических сочинений П. Г. Редкина.

I. Очерк жизни и педагогической деятельности П. Г. Редкина

О жизни и педагогической деятельности П. Г. Редкина сохранился ряд эпизодических материалов, относящихся к разным этапам его жизни. Материалы эти не были, однако же, сведены в цельное и законченное педагогическое исследование. Поэтому и до сих пор еще в его биографии остаются недостаточно уясненными отдельные эпизоды, которые могут получить надлежащую ясность только в результате специально предпринятой исследовательской работы. В настоящем очерке представляется возможным дать соответственно основным этапам жизни П. Г. Редкина только краткий биографический обзор его деятельности по следующим четырем разделам: а) годы учения на родине и за границей (1808—1834); б) профессорская работа юриста-законоведа в Московском университете и начало общественно-педагогической деятельности (1835—1848); в) новая служба по министерству уделов в Петербурге и организация широкой общественно-педагогической и журнально-литературной работы (1849—1863); г) возобновление работы по юридической специальности в Петербургском университете и разработка для печати университетского курса (1863—1891). Обзор жизни и деятельности П. Г. Редкина по этим разделам даст возможность составить самое общее представление о генезисе его мировоззрения, а также о развитии его педагогических взглядов в их теоретическом и практическом оформлении.

Годы учения на родине и за границей (1808—1834). П. Г. Редкин родился в 1808 г. 4 октября в г. Ромны Полтавской губ., в семье помещика. Начальное образование он получил в уездном училище и в 1820 г. двенадцати лет был определен отцом в только что открытую гимназию высших наук кн. Безбородко в Нежине, с 1832 г. преобразованную в лицей кн. Безбородко. Нежинская гимназия высших наук принадлежала к числу тех немногих в этом роде учебных заведений начала XIX века, которые допускались правительством по ходатайствам высшего дворянства, не удовлетворявшегося возникшими по уставу 1804 г. университетами как немецкой выдумкой, без надобности удлинявшей курс обучения. В. П. Кочубей, выдающийся государственный деятель начала XIX века, писал в 1811 г. М. М. Спе-

ранскому: «Не университеты нам нужны, когда некому в них учиться, особливо на немецкую стать, а училища. Система лицеев есть самая лучшая, какую для России принять можно». Организуя сокращенные курсы типа лицеев, дворянство предполагало совместить в них одновременно и среднюю и высшую школу, создать училища, которые бы имели «одинаковую степень с университетом и все преимущества оного», училища высших наук, которые бы составили своего рода «экстракт» университета и заняли «первую степень непосредственно после университетов». Предполагалось, что в сравнительно короткий девятилетний срок квалифицированными педагогическими силами удастся подготовить необходимые государству кадры для различных отраслей государственного управления. Таким образом, в течение первых трех десятилетий XIX века возникли в различных пунктах царской России так называемые «училища или гимназии высших наук», переименованные затем в лицеи: таковы — Ярославский лицей, Царскосельский лицей, лицей кн. Безбородко, лицей Ришельевский (в Одессе).

Как и другие лицеи, гимназия высших наук кн. Безбородко была с самого начала обеспечена выдающимися по своей квалификации педагогическими кадрами, которые стремились организовать свою учебно-воспитательную работу на основах прогрессивных педагогических идей Европы конца XVIII века. В гимназии царило не традиционное зубрение учебников, а чтение книг и предпочтительно знакомство с первоисточниками; всемерно поощрялась самодеятельность учащихся как в учебной так и во внеучебной работе; от преподавателей требовался не традиционный учебно-школярский, а творческий подход к работе. Эта методика педагогической работы насаждалась и укреплялась первыми директорами гимназии — В. Г. Кукольником, трагически окончившим свою жизнь через год после открытия гимназии, и сменившим его И. С. Орлаем. Оба были прогрессивными педагогическими деятелями конца XVIII — начала XIX века, выходцами из Карпатской Украины, стремившимися найти в России поле деятельности для применения своих творческих задач в области педагогики[1].

---

[1] Бывший воспитанник гимназии известный писатель Н. В. Кукольник с неизбежной долей идеализации вспоминает о годах своего учения: «У нас многие гнушались проходить историю по Кайданову. Крестовые походы проходят, а все читают Мишо и отвечают иногда к видимому смущению учености профессора; проходят ли историю 30-летней войны,— все читают собственный перевод Шиллера; во время преподавания истории римского права были ученики, которые могли рассказать внутреннюю домашнюю жизнь римлян, как будто сами там и в то же время жили, а самое право учили по римскому своду законов, т. е. по юстиниановым институциям на языке подлинника, да и вообще многие предметы проходили ex fontibus (по источникам.— *В. С.*). Всем этим мы были обязаны духу заведения, тому высокому поэтическому и научному направлению, которое в воспитанников умели вдохнуть достойные начальники» («Лицей кн. Безбородко», СПБ, 1881, стр. 54—55).

Поступив в гимназию в год ее открытия, Редкин нашел благоприятную почву для самостоятельной работы над своим образованием. Библиотекарь гимназии проф. Ландражин взял Редкина к себе в помощники, вероятно, в связи с тем, что Редкин поступил в гимназию с знанием французского языка, приобретенным от домашнего гувернера, а библиотека гимназии состояла главным образом из иностранных и преимущественно французских книг. Редкин получил свободный доступ в библиотеку и с первых же лет своего пребывания в гимназии обратил на себя внимание самостоятельным изучением преподаваемых наук и энергичной общественной работой во внеучебное время. Вместе со своими товарищами — Кукольником (сыном), Базили и Тарновским — он предпринял сокращение всеобщей истории, изданной обществом английских ученых в большом количестве выпусков. Труд, конечно, непосильный, но если даже принять, что задача его сводилась к простому конспектированию, то все же в ней был большой смысл. В той же гимназии у воспитанников обнаружилась поощряемая администрацией склонность к журнальной работе. В тесной комнатке П. Г. Редкина собирался кружок товарищей журналистов (Н. В. Гоголь, Н. В. Кукольник, К. М. Базили, Н. Я. Прокопович и другие), которые обсуждали текущие редакционные дела и подготовляли очередные выпуски журнала. Рано обнаруживавшееся сценическое дарование Гоголя, естественно, привело воспитанников к созданию кружка, работавшего над постановкой на сцене гимназии ряда пьес. Широко развернувшаяся самодеятельность учащихся гимназии высших наук осуществлялась на фоне выполнения большой энциклопедической программы гимназии, дававшей широкую общеобразовательную подготовку и тем обеспечивавшей правильный подход к будущей профессии. Учащиеся гимназии высших наук оказывались в результате обучения своего рода энциклопедистами, широко ориентированными в общих вопросах жизни и науки. Впоследствии они выступали преимущественно как деятели науки, искусств, литературы и т. п. Такими были первые воспитанники гимназии — Редкин, Гоголь, Кукольник, Прокопович, Базили и другие[1].

Далеко не все, однако, обстояло благополучно в гимназии. Она была открыта в самом начале третьего десятилетия XIX века, когда в России все более крепла реакция в борьбе с назревшим революционным движением в среде передового дворянства. Самое начало этого десятилетия ознаменовалось организован-

[1] Широкую, интересную и поучительную картину судьбы воспитанников гимназии высших наук, преобразованной через некоторое время в лицей, дает издание, составленное при участии самих воспитанников и выпущенное сначала попечителем лицея графом Г. А. Кушелевым-Безбородко под заглавием «Лицей кн. Безбородко», СПБ, 1859, а затем исправленное и дополненное, очевидно, под редакцией небольшой группы бывших воспитанников и изданное под тем же заглавием, СПБ, 1881.

ным выступлением известных реакционеров Рунича и Магницкого против профессоров Петербургского и Казанского университетов. Реакционеры стремились задавить прогрессивное движение в области науки и просвещения. Выступление это послужило сигналом для целого ряда аналогичных выступлений в других городах и учреждениях. Своеобразное отражение получило оно и в Нежинской гимназии высших наук, педагогический состав которой расслоился на две, резко столкнувшиеся антагонистические группы. Основной с начала существования гимназии была группа прогрессивно-демократическая, являвшаяся носительницей либеральных идей начала XIX века. В эту группу входили Кукольник, Орлай, Шапалинский, Белоусов и другие. И пока гимназию возглавляли ее первые два директора, выходцы из Карпатской Украины, либерально-демократический гуманный дух царил в гимназии, но несчастный случай с первым на втором году гимназии, перевод второго в 1826 г. в Одессу несколько изменил расстановку сил. Реакционные элементы среди преподавателей, до сих пор сдерживавшие проявление своих настроений и взглядов, стали выражать их смелее. Таковы были М. Билевич, Никольский, протоиерей Волынский и другие. Большую поддержку они получили с назначением в 1827 г. на должность директора реакционно настроенного, верноподданного чиновника Д. Ясновского. Столкновение двух направлений в гимназии стало неизбежным, тем более, что свободная дисциплина, царившая в гимназии среди воспитанников, явно была не по душе реакционерам. Они возмущались тем, что учащимся разрешена постановка пьес в здании гимназии и требовали у совета снятия с них ответственности за такое нововведение. «Дабы безвинно не ответствовать за мое молчание о сем,— писал после ухода Орлая М. Билевич,— в случае нет на это особого позволения от высшего начальства, прошу конференцию уволить меня от всякой ответственности и довести о сем окружному и почетному попечителям, ежели не имеется на то от них позволения». На почве разных пониманий внутришкольной дисциплины начались столкновения реакционных педагогов с учащимися и с прогрессивными педагогами. Реакционно настроенный преподаватель естественного права М. Билевич обвинил другого преподавателя того же предмета Н. Г. Белоусова в вольнодумстве и в развращении вольнодумными идеями учащихся. Таким образом возникло тянувшееся несколько лет «Дело о политическом и религиозном вольнодумстве в гимназии», явившееся своеобразным (в миниатюре) повторением на почве Нежинского лицея того же разгрома, какой имел место в самом начале третьего десятилетия в Петербургском и Казанском университетах над целым рядом прогрессивных профессоров. После тщательных допросов преподавателей и воспитанников прибывший из Петербурга обследователь составил о деле доклад, в результате которого в декабре 1830 г. последовало утвержденное

Николаем I постановление министерства просвещения: «профессоров Шапалинского и Белоусова за вредное на юношество влияние, а Ландражина и Зингера, сверх того, и за дурное поведение отрешить от должности со внесением сих обстоятельств в их паспорты, дабы таковым образом они и впредь не могли быть нигде терпимы в службе по учебному ведомству» (В. И. Савва, К истории о вольнодумстве в гимназии кн. Безбородко. Сборник Харьковского историко-филологического общества, т. XVIII, 1909, стр. 387). В 1832 г. в результате дополнительного обследования был за вольнодумство уволен еще один из проф.— Андрущенко.

Во время производства дела о вольнодумстве, сопровождавшегося вызовом учащихся для допроса о содержании лекций Белоусова, чтением их тетрадок с записями лекций, П. Г. Редкина уже не было в гимназии: девятилетний курс гимназии он закончил раньше своих товарищей в течение шести лет, что предусматривалось уставом гимназии, разрешавшим ускоренное прохождение курсов. В 1826 г. он был выпущен первым кандидатом первого выпуска в составе восьми человек. О производстве дела о вольнодумстве преподавателей гимназии он узнал только впоследствии. Но несомненно, что он унес с собой те влияния вольнодумного образа мыслей, которые оказывала на воспитанников прогрессивная часть преподавательского состава. В своих воспоминаниях он с большим уважением отзывается о прогрессивных педагогах гимназии и с особенной теплотой выделяет К. В. Шапалинского. О последнем он писал: «безукоризненная честность, неумытная справедливость, правдолюбивое прямодушие, скромная молчаливость, тихая серьезность, строгая умеренность и воздержание в жизни, отсутствие всякого эгоизма, всегдашняя готовность ко всякого рода самопожертвованиям для пользы ближнего — вот основные черты нравственного характера этого чистого человека, достойного во всех отношениях гораздо лучшей участи» (сб. «Лицей кн. Безбородко», стр. 317). Если Шапалинский воздействовал на Редкина своим моральным обликом, то Белоусов, как можно думать, оказал на него влияние своим мировоззрением. Работа Белоусова в гимназии в качестве инспектора и преподавателя продолжалась с 1824 по 1828 г., следовательно, Редкин под его влиянием находился, по крайней мере три года. Правда, специальной характеристики Белоусова Редкин не дал, так как издателями сборника о лицее кн. Безбородко эта характеристика была поручена другим лицам. Но влияние Белоусова и как инспектора и как лектора было огромным[1]. Уже Гоголь в своей переписке с знакомыми

---

[1] Н. Кукольник в своих воспоминаниях о Н. Г. Белоусове пишет, что он «в 1825 г. 6 мая был назначен младшим профессором. В 1825/26 г. он читал в VIII классе римское право, а в VII — историю того же права, но с наступлением нового 1826/27 учебного года, именно в тот год, когда и я перешел в VII класс, он открыл преподавание естественного права как курс предварительный и продолжавшийся не более двух месяцев; но эти два месяца были

восторгается деятельностью Белоусова как руководителя пансиона: «всем этим мы обязаны нашему инспектору Белоусову». Иофанов в своем исследовании «Гоголь» устанавливает влияние Белоусова и на формирование мировоззрения Гоголя, который «мечтает о юридической деятельности» (стр. 339). Редкину в условиях царской России не было оснований говорить о том, что его собственные юридические воззрения сложились под впечатлением тех идей, которые развивал лишенный права преподавания Н. Г. Белоусов. Между тем в исследовании Иофанова определенно устанавливается, что свой курс лекций по естественному праву Белоусов построил на основе двухтомного труда А. П. Куницына «Право естественное». Основные идеи Куницына и Белоусова сводились к тому, что естественное право народов является основой для всех законов; что положения естественного права выводятся не из произвола реакционных законодателей, а из природы свободного человеческого разума; что монарх, нарушающий права народа, деспотически злоупотребляет его доверием (там же, стр. 327—331). Ученикам VII класса Белоусов задавал вопросы для самостоятельного решения: «Что делать с государем, который во зло употребляет вверенную ему от народа власть?», и, так как ученики, естественно, затруднялись ответить, он подсказывал им ответ, что «такого государя надо низвергнуть» (там же, стр. 332). Известие об этом эпизоде преподавательской деятельности Белоусова с быстротой молнии распространилось не только в Нежине, но и в его далеких окрестностях. Во многих учреждениях г. Чернигова на все лады повторялись и комментировались слова проф. Белоусова, сказанные им с кафедры в гимназии высших наук Нежина (В. И. Савва, цит. соч., стр. 384—387). Открыто демонстрировать в условиях царской России зародившееся в нем еще в юношеские годы сочувствие идеям своих учителей о естественных правах народа, которые незаконно отнимают у него, Редкину, конечно, не было оснований. Но основным и ведущим принципом, который он последовательно с теми или иными ограничениями и оговорками проводил в своих юридических трудах, была мысль, которую он сам сформулировал, как идею «независимости юстиции, т. е. независимости права, его свободного развития в самом народе». Есть поэтому основание искать зарождения этой идеи в юношеских впечатлениях Редкина, полученных им

для нас важнее целых годов. С необычайным искусством Николай Григорьевич изложил нам всю историю философии, а с тем вместе и естественного права в несколько лекций, так что в голове каждого из нас установился стройный логический скелет науки наук». Курс римского права и его истории Редкин должен был слушать у Белоусова, но курс естественного права Белоусов читал в год выпуска Редкина из гимназии, и последний мог только случайно его прослушать, но с взглядами Белоусова он мог быть знакомым еще и до чтения им лекций, тем более, что ссора Белоусова с Билевичем началась при Редкине, Белоусов же как воспитатель имел постоянное общение с воспитанниками.

в годы обучения в гимназии высших наук, из которой он вышел с уже сложившимся в нем намерением специализироваться в области юридических наук.

По окончании гимназии высших наук Редкин в том же 1826 г. поступил в Московский университет на этико-политическое отделение, где пробыл два года.

Как закончивший гимназию высших наук и получивший в ней почти энциклопедическое образование, Редкин большого удовлетворения от подготовительного отделения не получил: в сущности он повторял здесь курсы гимназии. Единственно новым был для него курс русской истории проф. Каченовского, впервые в России выступившего на кафедре с критикой источников русской истории. К моменту окончания этико-политического отделения в Дерпте по проекту министерства открылся так называемый Профессорский институт для подготовки профессоров для русских высших учебных заведений. С этой целью из состава студентов разных университетов набирались желающие и имеющие охоту и способности к научной деятельности. Из Московского университета вместе с другими студентами (Пироговым, Чивилевым, Крюковым) был отправлен в Дерпт и Редкин. Главным предметом своего специального изучения Редкин избрал римское право и слушал курс юридической энциклопедии. В 1830 г. юридический факультет в Дерптском университете расстроился, и Редкин был отправлен для продолжения своей подготовки за границу, где оставался до середины 1834 г., до окончания своей научной подготовки в области юридической специальности. В Берлине он изучал римское право по Савиньи, а также логику и историю философии, которые слушал у Гегеля. Кроме юридического и философского образования, Редкин практически и теоретически занимался изучением иностранных языков — французского, немецкого, английского, испанского, и по специальному заданию М. М. Сперанского изучал санскритский язык.

Будучи вызван после окончания занятий в Петербург, Редкин на отчетном экзамене в присутствии М. М. Сперанского был удостоен ученой степени доктора юридических наук, представив в качестве диссертации свою статью, впоследствии им напечатанную в первом томе «Юридических записок» под заглавием «Об уголовной кодификации». В 1835 г. вместе с другими стипендиатами, получившими заграницей профессорскую подготовку — Грановским, Баршевым, Крюковым, Чивилевым, — Редкин был назначен в преобразованный в этом году по новому уставу Московский университет. Так закончились годы ученья Редкина, и началась его самостоятельная работа служения родине.

П р о ф е с с о р с к а я р а б о т а п о с п е ц и а л ь н о с т и в М о с к о в с к о м у н и в е р с и т е т е и н а ч а л о о б щ е с т в е н н о - п е д а г о г и ч е с к о й д е я т е л ь н о с т и (1835—1848). По своей специальности ученого-юриста Редкин должен был читать на юридическом факультете основную для этого факультета дис-

циплину, которая согласно новому уставу университетов носила наименование «Энциклопедии законоведения». Впервые такой курс вводился на юридических факультетах в царствование Николая I. Он должен был заменить собой более широко понимаемую «Энциклопедию права» как совокупность ряда юридических наук во главе с курсом «Естественного права». Новое наименование основной юридической дисциплины означало и новую структуру юридических наук, которая вводилась в связи с составлением свода законов, которое было поручено правительством Николая I М. М. Сперанскому. Изучение юридических дисциплин согласно новой их структуре упрощалось в высшей степени. Вместо наук, входивших в состав прежней «Энциклопедии права», предполагалось изучать только законы, и притом русские законы, и именно по составленному «Своду»: законы государственные, гражданские, уголовные, церковные, полицейские (благоустройство и благочиние), финансовые. Самое преподавание понималось так, что каждый день в определенные часы прочитывалось определенное количество статей по тому или иному разделу «Свода законов» и притом без всяких «теоретических умствований». Курс «Энциклопедии законоведения» должен был представлять собой общее введение к этой исключительно практической постановке изучения юридических дисциплин.

Такова была идея правительства Николая относительно новой постановки подготовки юридических кадров в России. Само собой понятно, что бюрократический замысел сводился к тому, чтобы подавить развитие идейно-политической мысли в среде будущих законоведов. Но также понятно и то, что подобный замысел легче осуществить на бумаге, чем на деле. Редкин прекрасно понимал этот замысел, но никогда его практически не выполнял уже потому, что курс его был общий, вводный. Чтение «Энциклопедии законоведения» всегда практически сочеталось им с изучением истории философии и истории философии права, причем все время проводилось различие права государственного и права народного, естественного. Впоследствии, в 1863 г., возобновляя чтение курса «Энциклопедии» в Петербургском университете, Редкин на первой же вступительной лекции разъяснял студентам, что произведенная в 1835 г. попытка изменить структуру преподавания юридических дисциплин объяснялась стремлением изъять из области юридических наук политический элемент. «Гонение против политических наук объяснялось всем прежним направлением нашей правительственной жизни. Науки политические считались весьма опасными для спокойствия государства. Употребление политических знаний смешивалось с злоупотреблением и часто видели злоупотребление там, где было только употребление... Правительству нужны были только юристы, знающие закон, и народ, его исполняющий». (Из лекций проф. П. Г. Редкина по истории философии права в связи

с историей философии вообще, т. I, СПБ, 1889, стр. 9—10.) Что касается самой попытки ограничить юридическое образование пределами «Свода законов», Редкин признавал ее крайне узкой и ограниченной: она ограничивала юридическое сознание пределами сознания государственных прав, игнорируя сознание народного права: «судебная практика, основанная на единстве с народной жизнью и обычаями, была лишена признания со стороны Свода законов... Обычное право оставлено Сводом законов без всякого внимания; оно убивалось в самом его фокусе, в простой жизни народа, руководящегося не чуждым ему законом, а своими обычаями» (там же, стр. 5).

Уже потому, что Редкин хорошо понимал политическую подкладку той реформы университетов, которая была произведена в 1835 г., и по существу дела не разделял тех взглядов, которые легли в основу этой реформы, понятно, что курс его в отличие от других курсов был идейным, развивающим и интересным для студентов. Все сообщения о Редкине, сохранившиеся от его учеников 30—40-х годов и затем 60—70-х годов (Редкин читал курсы почти трем десяткам университетских выпусков), единодушно говорят о том, что Редкин был блестящим лектором, поражавшим слушателей своим вдохновенным красноречием, своими призывами к служению науке и истине, добру и справедливости. Лекции Редкина посещались не только студентами данного курса, но нередко и других курсов и даже факультетов. Эту славу вместе с Редкиным разделяли только немногие профессора университета, в том числе Грановский, Рулье, умевшие воздействовать не только на мысли слушателей, но определенно вызывать в них определенные настроения и чувства. Яркую характеристику преподавания Редкина в 40-х годах оставил его слушатель Ю. С. Рехневский. «Никто из тогдашних преподавателей не производил на нас такого глубокого впечатления, как проф. Энциклопедии законоведения и Государственного права — П. Г. Редкин. В его чтениях было именно то, что могло увлечь молодых людей, был юношеский жар и глубокое убеждение. Он умел возбудить в своих учениках любовь к науке, потому что сам искренно, можно сказать, страстно любил науку, хотя эта любовь вовсе не была у него любовью науки для науки; это собственно была любовь для человечества, ибо П. Г. Редкин искренно верил и заставил нас верить, что наука и цивилизация могут и должны побороть всякое зло на земле, ибо они водворят свободу и мир и осчастливят людей! В 40-х годах такие идеалистические взгляды были еще возможны. Чтения П. Г., всегда увлекательные, переходили иногда в восторженные импровизации, которые производили на слушателей потрясающее действие. Эти лекции привлекали множество слушателей, не только юристов всех курсов, но даже медиков и математиков, и часто случалось, что студенты других факультетов, прослушав одну лекцию П. Г., переходили на юридический факультет единственно затем, чтобы

иметь возможность слушать его лекции» (К. Д. Ушинский, Сочинения, т. XI, стр. 405—407). Если Рехневский характеризует преподавательскую деятельность Редкина преимущественно со стороны ее внешней эффективности, ее воздействия на студентов, то другой его слушатель, знавший Редкина в последние годы его преподавательской работы, обращая внимание на те задачи, которые преследовал сам лектор, и воспроизводя его собственные выражения, пишет, что «направление, которого держался Редкин в своем преподавании, заключалось в том, чтобы „научить нас мыслить и мыслить самостоятельно!“» (М. В. Шимановский, П. Г. Редкин (Биографический очерк), Одесса, 1891, стр. 23).

Нужно полагать на основании изложенного, что редкая в царской России популярность в студенческой среде доставалась Редкину нелегко. Направление в науке, которого он держался, расходилось с теми установками, которые были даны для профессоров юридического факультета в особенности. Учить студентов, будущих юристов, думать самостоятельно, между тем как задача заключалась в том, чтобы эти юристы отучали народ думать и приучали его к безмолвному повиновению законам,— уже в этом заключалось преступление против господствующего строя. Понятно, что содержание лекций Редкина в том виде, как они читались, представило бы большой интерес для уяснения действительных причин его популярности. К сожалению, таких записей нет, есть только рассказы о впечатлениях, какие оставляли лекции. Так как, однако же, в конце жизни Редкин обрабатывал и печатал записи студенческих лекций, то на основании данных об этой обработке можно судить, что в лекции, как она читалась, заключались две составные части: одна — отвлеченное, строго логическое и фактическое содержание и другая — его эмоциональное истолкование. М. В. Шимановский, один из поздних слушателей Редкина, принимавший участие в обработке студенческих записей вместе с самим лектором, писал, между прочим: «Свои положения Редкин излагал очень тихо (т. е. медленно.— *В. С.*), так что можно было записать каждое слово; зато, когда он делал объяснения высказанных положений, то делал их с такими увлечениями, что против нашей воли каждый из записывавших переставал писать и обращался в слух» (цит. соч., стр. 11). Эта вторая, комментаторская часть лекций Редкина, воспринимавшаяся студентами эмоционально и составлявшая, очевидно, одну из основных причин его лекторской популярности, так как отвечала самым живым интересам аудитории, не находила членораздельного отражения в студенческих записях уже в силу изменявшегося темпа лекторского изложения, и в последующих обработках студенческих записей она естественно исключалась. Шимановский сохранил воспоминание о том, как под конец жизни Редкин при его помощи обрабатывал для печати студенческие записи его лекций разных лет: из этих записей решительно выбрасывались еще остававшиеся

в них эмоционально-лирические отступления, так что сохранялся один только логический скелет. Понятно отсюда, что в Редкине-лекторе заметно для него самого, а нередко и для студентов оставалось впечатление какой-то двойственности. Оно не могло удовлетворять ни его самого, ни тех, кто замечал в нем эту особенность. Редкин заметил однажды Шимановскому о московском периоде своей жизни: «Это были тяжкие годы унижения науки и жизни» (цит. соч., стр. 28). Признание, проливающее яркий свет на то, в каком положении находился Редкин в Московском университете. Вынужденный работать в условиях, противоречивших его убеждениям, он должен был делать уступку условиям времени и в то же время стремиться честно служить той науке, которая являлась его специальностью. Так, естественно, возникало два плана в построении его лекций: официальный текст и комментарии к нему.

По общему признанию Редкин стремился высоко держать знамя своей науки не только перед студентами, но и в области собственно научной. Его справедливо считают основателем юридической журналистики в России. В 1841 г. он предпринял издание «Юридических записок», органа научной юридической мысли, под характерным девизом «Все минется, одна правда останется» и с проповедью «независимой юстиции», т. е. «свободного ее развития в самом народе». Стремясь держаться на уровне современного ему состояния научных знаний в области юридических наук, он неоднократно предпринимал поездки за границу с научной и общеобразовательной целью. В 1842—1843 гг. он получает специальную командировку за границу для усовершенствования в специальности и для ознакомления с учебной частью. В эту поездку он посетил Англию, Францию, Германию, Италию, Испанию. Независимо от этого, он периодически, как это можно проследить по годичным отчетам университета, проводит свои летние отпуска за границей. В развитии мировоззрения Редкина эти поездки имели определенное значение: он имел возможность ближе следить за течениями в умственной жизни Европы. Начало 40-х годов в Германии, в частности, являлось периодом большой и значительной идейной борьбы, отражавшей совершавшееся в этой стране классовое расслоение. Идейная борьба шла вокруг философии Гегеля, до этого времени являвшейся общепризнанной философией не только Германии, но и всей Европы. Именно в начале 40-х годов основы этой философии, так основательно усвоенной Редкиным, что в середине XIX века его считали в России самым ортодоксальным гегелистом [1],—эти основы начали расшатываться. В школе учеников и последователей Гегеля начались ожесточенные споры относительно основ философии их учителя, и сама школа разделилась

[1] В самом начале 40-х годов в «Москвитянине» начала печататься, но осталась незаконченной его статья «Обозрение гегелевской логики».

на две партии — правую, отстаивавшую реакционные стороны гегелевской философии, и левую, делавшую попытки развить ее прогрессивные (материалистические и диалектические) элементы. Самого Гегеля, скончавшегося в 1831 г., в это время уже не было в живых. В левом крыле гегелевской школы, не сумевшем преодолеть идеализма учителя, в свою очередь возгорелись споры и после Л. Фейербаха, радикально порвавшего с дуализмом и идеализмом гегелевской философии, от левой гегельянской фракции отделилась крайняя левая, положившая начало марксистской материалистической философии. Редкин не мог не быть знакомым с последними фазами этой борьбы, и это знакомство должно было оставить какой-то след на его собственных философских взглядах, тем более, что в его юридических идеях о праве как продукте народного творчества, народных интересов лежала здоровая реалистическая тенденция.

С 1840 по 1845 г. слушателем и учеником Редкина был К. Д. Ушинский. Под руководством Редкина он изучал юридическую энциклопедию и историю права, которую стремился разработать в духе своего учителя не как историю государственного права, а как историю права народного. Как можно видеть из дневника Ушинского, он внимательно слушал лекции Редкина, пользовался его книгами, нередко беседовал с ним, а иногда пускался в споры по принципиальным вопросам. От внимательного взора юноши Ушинского не укрылось, что в мировоззрении учителя есть какая-то двойственность и неопределенность. «Глядя на него,— писал Ушинский своему товарищу по факультету В. А. Черкасскому, вместе с которым он был оставлен при университете,— я подвергаюсь тому оптическому обману, который бывает вечером на реке: то кажется она слишком глубокой, то слишком мелкой» (К. Д. Ушинский, Сочинения, т. XI, стр. 140). В подозрительной душе молодого Ушинского возникало сомнение, не придерживается ли его учитель определенного стандартного взгляда для официальных выступлений и не держится ли про себя других взглядов, которые остерегается выразить открыто. Что в сознании Редкина уже за время его работы в Московском университете созревала какая-то перемена, в которой он еще не отдавал себе полного отчета, придерживаясь ортодоксального гегельянства, видно из того, что, приступая после значительного перерыва своей преподавательской работы к возобновлению ее в Петербургском университете в 1863 г., Редкин счел своим долгом в первой же вступительной лекции к огорчению студентов, считавших его по-прежнему ортодоксальным представителем гегельянства, рассказать им о том, что он порвал уже с идеализмом, который сыграл свою роль в истории человеческого мышления, и возврата к нему быть не может. Целую лекцию посвятил Редкин критике своего бывшего учителя, с мировоззрением которого, усвоенным им еще в юности, ему, конечно, труднее всего было расстаться. Но тут же он осведомил

своих слушателей, что, разуверившись в гегельянской доктрине, он перешел на более современные с научной точки зрения позиции философского позитивизма, радикальным представителем которого был в те годы О. Конт, поставивший в основу своего мировоззрения факты чувственного опыта. Это было тем более естественно для Редкина, что в своих ранних работах он выдвигал опыт как основу познания и науки. Критически пересмотрев доктрину Гегеля, он считал, очевидно, что соотношение чувственного опыта и теории правильнее устанавливается Контом. Ученик Редкина, К. Д. Ушинский, был в этом случае дальновиднее своего университетского учителя и примерно в это же время писал, что ни идеалистическая, ни позитивистическая философия его не удовлетворяют: он искал мировоззрения, которое подняло бы его над уровнем как идеализма, так и вульгарного материализма.

Нельзя думать, что Редкин в Москве целиком отдавался только университетскому преподаванию. Рано обнаруживавшиеся в нем педагогические наклонности, а равным образом и стремление к общественной работе давали себя знать. С 1841 г. Редкин, как и ряд других профессоров университета, по традиции, ведшей свое начало еще со времени устава 1804 г., рассматривавшего университет как учреждение, руководящее не только школами города, но и всего учебного округа, — традиции, значительно подорванной уставом 1835 г., отдавшим руководящую роль в управлении просвещением попечителю округа,— все же отдают определенную долю внимания учебным заведениям г. Москвы. Сначала Редкин состоит инспектором над частными учебными заведениями. Через некоторое время он получает должность инспектора классов Александровского сиротского института. Конкретно о деятельности Редкина в этих учреждениях почти ничего не известно, так как биографию Редкина-педагога никто не изучал. Но по разным данным можно судить о том, что Редкин именно в это время усиленно читает иностранную педагогическую литературу, чтобы быть в курсе научной разработки вопросов педагогики. Для своего чтения он избирает авторов прогрессивных, широко известных: он читает сочинение швейцарского профессора французского языка и литературы Магера об изучении иностранных языков, знакомится с сочинением директора новой Гиссенской гимназии Браубаха о научной педагогике, с сочинениями выдающегося германского педагога А. Дистервега и другими. К 1843 г. у Редкина созревает намерение издавать детский журнал, который бы обслуживал одновременно и детей и их воспитателей, а также родителей. Издание детского педагогического журнала в России, исключительно бедной педагогической литературой, было, конечно, прогрессивным мероприятием.

Издание детского журнала Редкин предпринял совместно с рано (в 1845 г. в двадцатилетнем возрасте) скончавшимся исто-

риком Д. А. Валуевым. Журнал «Библиотека для воспитания» планировался так, чтобы, с одной стороны, дать материал для чтения детей, с другой стороны, обслужить родителей и педагогов статьями на животрепещущие темы воспитания и обучения. В 1843—1844 гг. вышли две книжки для воспитателей и четыре книжки для детей. В книжках для воспитателей была переведена работа мисс Эджворт «Практическое воспитание». Возможно, что перевод был сделан самим Редкиным, который был редактором педагогической части издания в то время, как Валуев заведовал его детской частью. Книжки для детей были заполнены исключительно переводами повестей, сказок и рассказов с иностранного, а также исторических рассказов о древнегреческих героях. Видимо, опыт был не совсем удачен, и в связи с лечением Валуева и его отъездом за границу издание журнала на 1844 г. было приостановлено. На 1845 г. оно было возобновлено уже по новому плану: в книжках для детей решено было давать не переводы с иностранного, а оригинальные произведения русских авторов, в первую очередь профессоров университета и других. Их приноровленные к детскому пониманию рассказы рассматривались как пособие для обучающихся в школе детей, расширяющее их школьные познания. В составлении книжек для детей приняли участие профессора Московского университета: Грановский, Соловьев, Рулье, Шевырев, Бабст, Буслаев, Редкин,— каждый применительно к своей специальности. Что касается отделения для воспитателей, редактировавшегося Редкиным, оно составилось из статей разных педагогов — профессоров Московского университета (Буслаева, Редкина, Фелькельта), частью из статей преподавателей других учебных заведений г. Москвы — А. Северина (преподавателя педагогики и дидактики при Московском воспитательном доме), Н. Билевича (1-я московская гимназия), частью петербургских педагогов (В. Ф. Одоевский). Педагогические книжки «Библиотеки для воспитания» вышли в трех выпусках в 1845—1846 гг., книжки для детей, спланированные в шести выпусках, в связи со смертью Валуева выходили медленнее, и издание их закончилось в 1848 г. [1].

---

[1] Слабая разработка историко-педагогических данных о Редкине, отсутствие точно установленных и общепринятых данных о нем сказываются нередко в совершенно неожиданных выводах о нем. Таково, например, категорическое утверждение проф. Б. Е. Райкова в третьем томе его капитального исследования «Русские биологи-эволюционисты до Дарвина», что Редкин не принимал участия в издании журнала «Библиотека для воспитания» совместно с Валуевым. До сих пор это было общепринятое и никем не опровергнутое утверждение, что «Журнал для воспитания» основан был Д. А. Валуевым совместно с П. Г. Редкиным, причем на Редкина, помимо общей редакции различных статей, была возложена редакция отдела педагогики, предназначенного для родителей и воспитателей. Историю издания «Журнала для воспитания» подробнее всего изложил Колюпанов в своей работе «Биография А. И. Кошелева» (М., 1889, кн. 1, стр. 73—75). Колюпанов имел в своем распоряжении полный экземпляр книжек, изданных «Библиотекой для воспитания», уже тогда бывших библиографической редкостью. Объявления на обложках этих книжек

Педагогические статьи, напечатанные Редкиным в «Библиотеке для воспитания» за 1845—1846 гг. и явившиеся его первыми педагогическими опытами, говорят о том, что уже в это время он был хорошо знаком с европейской передовой педагогикой. На основе книги Магера Редкин написал статью об изучении иностранных языков, в которой разъяснял значение этого изучения и такие методические приемы, при помощи которых обучение

подтверждают полностью данные, сообщенные Колюпановым, но в истории педагогики обойденные молчанием. Основанием к отрицанию уже установившегося мнения об участии Редкина в издании Д. Валуева послужили Б. Е. Райкову его библиографические изыскания о сочинениях К. Ф. Рулье, жизни и деятельности которого посвящен исключительно интересный и богатый содержанием третий том вышеупомянутого его исследования. Исправляя неточные данные прежних исследователей, ошибочно утверждавших, что статья К. Ф. Рулье «О влиянии наружных условий на жизнь животных» напечатана в «Новой библиотеке для воспитания», издававшейся Редкиным, Б. Е. Райков правильно указывал, что она напечатана в «Библиотеке для воспитания» в 1845 г., подчеркнуто, однако же, отмечая несколько раз, что «Рулье не принимал участия в журнале Редкина» (стр. 392, 400). Одновременно с этим Б. Е. Райков утверждает, что «Рулье неосторожно принял участие в журнале, а потом раскаялся, потому что журнал после смерти его основателя и редактора попал в руки правых деятелей и принял явно реакционное направление. Хозяевами журнала стали Хомяков, Шевырев, Погодин, Языков» (стр. 179). Такое утверждение, набрасывающее тень на журнал, требовало бы доказательств. Однако же единственным поводом для такого заключения у автора является то, что в «Отечественных записках» (1846 г., т. 41) под псевдонимом «В. Соколов» появилась статья, принадлежавшая Рулье, под заглавием «Братья Гумбольдты — псевдонимы в науке». Статья зло высмеивала проф. А. Ефремова, напечатавшего в «Журнале для воспитания» статью «Степи и пустыни» под своей подписью, но без упоминания, что это перепечатка из известной книги А. Гумбольдта «Картины природы». Этой статьей Рулье желал отгородиться от журнала, в котором была напечатана его статья. Но написать злую критику против сотрудника, небрежно опубликовавшего чужую статью, еще не значит отгородиться от журнала. Ведь статья анонимная, а принадлежность ее Рулье открыта Райковым только в 1952 г. Журнал, по словам Б. Е. Райкова, принял реакционное направление по смерти Валуева. Но ведь по смерти Валуева журнал прекратил свое существование; издавалось только то, что было намечено самим Валуевым: две книжки были напечатаны при нем, две книжки были сданы им в печать до смерти, две остальные были поручены Редкину, причем материал для них был намечен и соответствующие статьи заказаны. Каким образом в таких условиях могли хозяйничать реакционеры, непонятно. Правда, Б. Е. Райков перечисляет четырех реакционных в той или иной степени участников журнала, но он не упоминает о других, а в журнале участвовали Грановский, Редкин, Буслаев, Бабст, Одоевский В. Ф., Соловьев С. М. и другие. Все эти участники журнала привлечены еще при жизни Валуева. Они перечислены в объявлении об издании журнала в 1845 г., причем Редкин обозначен как редактор по отделу педагогики и как общий редактор для различных статей. Под редакцией Редкина в 1845 г. вышло три выпуска специально педагогических статей, которые по своему теоретическому уровню и содержанию составляют замечательное явление в педагогике 40-х годов. При Редкине же как общем редакторе, заменявшем главного редактора, вышла и статья Рулье. Таким образом, нельзя считать правильным утверждение, что Рулье не принимал участия в журнале Редкина; равным образом анонимную статью Рулье нельзя рассматривать как желание отгородиться от журнала для воспитания, так как фактически после 1845 г. он уже не существовал, а статья и независимо от этого сохраняла свое значение.

языкам содействовало бы задачам общего образования, развитию человечности. Другая статья Редкина «На чем должна основываться наука воспитания», написанная в целях развития и популяризации идей немецкого педагога Браубаха, обстоятельно разъясняла те условия, при которых педагогика могла бы превратиться в подлинную теоретическую науку о воспитании и обучении. Статьи других участников «Библиотеки для воспитания», написанные их авторами в значительной степени на основании их собственного опыта, обнаруживают в то же время хорошее знание передовой европейской педагогики того времени и, в частности, работ А. Дистервега. Таким образом, педагогические статьи «Библиотеки для воспитания» можно считать написанными на высоком для того времени педагогическом уровне.

Со смертью Валуева Редкин предпринял самостоятельное издание журнала под измененным наименованием «Новая библиотека для воспитания». Издание «Библиотеки» велось им с 1847 по 1848 г., т. е. за все то время, пока он продолжал еще работать в Москве. За это время им издано в сотрудничестве с профессорами Московского университета и другими педагогами г. Москвы 10 книжек журнала для детей. Книжки журнала привлекли к себе пристальное внимание В. Г. Белинского, который рецензировал почти каждую вновь выходящую книжку «Новой библиотеки», находя в ней как положительные, так и отрицательные черты, но каждый раз подтверждая свое восхищение как идеей издания, так и ее реализацией. «Новая библиотека для воспитания», издаваемая г. Редкиным, — писал Белинский, — есть единственная книга, которую можно рекомендовать отцам семейств из всех книг этого рода, явившихся в последнее время. Не все статьи, составляющие ее содержание, одинакового достоинства, но между ними нет решительно дурных и есть очень хорошие» (В. Г. Белинский, Сочинения, т. X, рец. о 1-й и 2-й кн.). «Издание в высшей степени полезное,— писал Белинский о 5, 6, 7-й книгах „Библиотеки“, — и дельное, особенно в наше время, столь бедное детскими книгами... В ныне вышедших книгах хорошего больше, чем плохого и неуместного, но нам хотелось бы, чтобы неуместного и плохого тут вовсе не было» (там же, т. XII). Издание «Новой библиотеки для воспитания» не продолжалось после 1848 г. в связи с необходимостью для Редкина оставить университет и переменить место работы.

Новая служба Редкина по министерству уделов и организация широкой общественно-педагогической и журнально-литературной работы в Петербурге (1849—1863). Причины, заставившие Редкина оставить Московский университет, где как лектор он пользовался большой популярностью, остаются до настоящего времени недостаточно уясненными. В мемуарной литературе сообщаются не отличающиеся полной ясностью сведения о том, что в среде профессоров Московского университета назревало в течение

ряда лет возмущение деспотически-издевательским публичным отношением проф. Н. И. Крылова к своей жене. Талантливый лектор, умевший мастерски выяснять студентам юридические понятия, связанные с изучением преподаваемой им дисциплины — римского права, Н. И. Крылов в то же время был известен как беспринципный карьерист, взяточник и раболепный защитник монархической власти. Дома он пил запоем и ссорился с женой. Однажды в пьяном виде он поссорился с ней и таскал ее по улице за косу. Она искала убежища у брата Е. Ф. Корша, редактора «Московских ведомостей». Профессора университета неоднократно и безуспешно пытались воздействовать на Крылова. Ввиду последнего события три профессора в знак протеста против недопустимого поведения Крылова направили в совет заявление о своем уходе из университета.

Предполагалось, очевидно, что совет должен будет оказать свое воздействие на Крылова. Заявление было подписано Грановским, Кавелиным и Редкиным. Решение совета было вынесено, однако, в другом направлении, чем то, которое ожидалось. Совет констатировал, что он не может разрешить уход из университета проф. Грановскому, так как он еще не выслужил своей заграничной командировки. Что касается Редкина и Кавелина, то им предлагалось поступить по собственному усмотрению. Таким образом, Редкин и Кавелин согласно своим заявлениям должны были оставить университет. В этой версии инцидента много неясного, начиная с того, что совет так просто и легко расстался с двумя видными профессорами, заявившими свой протест против семейного деспотизма профессора-монархиста, которого А. И. Герцен называл «Барковым верноподданнической поэзии», раболепные статьи которого характеризовал как «судорожное, горячечное, беснующееся, холопское сквернословие» (т. IX, стр. 16). Трудно освободиться от непроизвольно напрашивающегося предположения, что внезапный уход Редкина, оставившего любимую кафедру, на которой он проработал 14 лет, был вынужденным и имел характер примененного к нему административного воздействия. Все, кто писал о Редкине, как будто пытались замолчать действительную причину его ухода и намеренно упростить самый факт его перехода на другую службу, совершенно не связанную с его склонностями и привычками. Писалось, например, что В. И. Даль, работавший в должности секретаря при Перовском, решил оставить эту службу и в переписке с Редкиным, с которым он был знаком еще с Дерптского университета, предложил ему заменить себя на этой должности. Действительная причина оставления Редкиным кафедры явно замалчивалась, между тем как из ряда свидетельств видно, что, переменив место службы, Редкин неутешно тосковал о потерянной возможности общения с студентами и утешался в течение 15 лет только внушенной ему кем-то надеждой, что через некоторое время ему вновь будет предостав-

лена кафедра энциклопедии права в Петербургском университете.

Вопрос о причинах ухода Редкина из Московского университета оставался вплоть до начала XX века неразъясненным хотя бы приблизительно, во-первых, потому, что его замалчивали как сам Редкин, так и его родные и знакомые; во-вторых, потому, что жизнью и деятельностью Редкина как юриста и педагога занимались после его смерти весьма немногие, если не сказать больше, так что оставалась в действии старая, вызванная необходимостью в условиях того времени молчать о действительных причинах его ухода из университета, версия о том, что он внезапно сам этого пожелал и подал заявление об уходе. Выходившее с начала XX века под редакцией М. К. Лемке собрание сочинений А. И. Герцена, снабженное обширными комментариями, имевшими отношение к среде, окружавшей Герцена в России и за границей, пролило впервые некоторый свет на этот искусственно и нарочито затененный вопрос.

В примечании к четвертому тому сочинений Герцена на странице 428 М. К. Лемке сообщает, что в сентябре 1846 г. жена проф. Н. И. Крылова, Л. Ф. Корш, оставила своего мужа вследствие четырехлетнего жестокого обращения с нею. В Московском обществе скандал этот стал быстро распространяться, и пребывание Крылова в составе Московского университета воспринималось как явление нежелательное и порочащее университет. Ввиду этого профессора Московского университета Кавелин, Редкин и Грановский (к ним присоединился брат жены Крылова, Е. Ф. Корш, редактор «Московских ведомостей») подали попечителю округа Строганову заявление о необходимости удаления Крылова из состава Московского университета. Попечитель университета С. Т. Строганов принял их сторону и заставил Крылова подать заявление о переводе его в Харьковский университет. Между тем, пользуясь своими связями и популярностью в реакционных кругах, Крылов сумел поставить дело так, что уход из университета ему не был разрешен, Редкин же и Кавелин должны были в середине 1848 г. оставить университет, а Корш редакторство в «Московских ведомостях». Почему так повернулось дело, не вполне ясно, но бесспорно, что перечисленные три лица подверглись административному взысканию. В пятом томе сочинений Герцена М. К. Лемке еще раз вернулся к этому вопросу на странице 182. Здесь он приводит несколько выписок из хранившегося в Архиве III Отделения императорской канцелярии дела «О бывших профессорах Московского университета Редкине и Кавелине, замеченных в вольнодумстве». В бумаге, составленной Дубельтом 14 июня 1849 г., говорится о том, что оба профессора были замечены в вольнодумстве и что «по сей причине начальство советовало им оставить университет, что ими и исполнено; ноне оба определены в министерство внутренних

дел». Эта бумага являлась, очевидно, началом расследования о Редкине и Кавелине. Ее содержание было сообщено Перовскому, под начальством которого работали оба обвиняемые в министерстве уделов; обоим обвиняемым был учинен допрос. Редкин ответил, что никто и никогда не просил его уйти из университета; выход произошел исключительно потому, что он не хотел служить с Крыловым, который жестоко обходился с своей женой, принудил ее бросить его и «был обличен во взятках со студентов». Почти то же отвечал и Кавелин. Запросы о Редкине и Кавелине посылались, очевидно, и в другие места; так как из Варшавы была доставлена шефу жандармов выписка из показаний Свержбинского о «вредном» влиянии на студентов суждений профессоров Редкина и Кавелина. Аналогичные дела о вольнодумстве Редкина встречал М. К. Лемке и в архиве министерства народного просвещения. Таким образом, после ухода Редкина из университета и в результате этого ухода производилось в органах III Отделения императорской канцелярии и в министерстве просвещения расследование о вольнодумстве Редкина. Видимо, расследование это не дало богатых и значительных результатов для дальнейшего преследования Редкина, но ясно, что последний находился на учете в III Отделении и под его надзором, самое же подозрение о его вольнодумстве было выдвинуто против него Крыловым, тем более, что Редкин пользовался среди студентов большой популярностью и влиянием.

Вторую половину 1848 г. Редкин прожил еще в Москве, работая инспектором классов в Александровском сиротском институте и взявши на себя преподавание в старшем классе предварительных сведений о законоведении. К началу 1849 г. ему представилась возможность применить свои юридические познания в Петербурге. Перед ним открывалось широкое поле административной работы. В 1849 г. Редкин работает секретарем при товарище министра уделов гр. Перовском. В 1850 г. назначается членом общественного присутствия в департаменте уделов, что свидетельствовало о высокой оценке его юридических знаний и административных способностей. Однако Редкин не изменил уже сложившимся в нем научным склонностям и стремлениям. С одной стороны, он продолжает свои занятия по юридическим вопросам, подготовляя очередные выпуски «Юридических записок». С другой стороны, следуя своим прирожденным педагогическим интересам, он заинтересовывается работой удельных школ, управление которыми составляло как бы особое ведомство просвещения в министерстве уделов наравне с аналогичными ведомствами в других министерствах, например в министерстве государственных имуществ и др. Вопрос этот совершенно не освещен в биографии Редкина в связи с тем, что не изучена история удельных школ. Несомненно, однако же, что, работая в департаменте уделов, Редкин имел какие-то свя-

зи с учителями удельных школ и как-то руководил их методической работой, изредка встречаясь с ними. При поддержке Редкина наиболее способные учителя совершенствовали свой опыт и делали попытки его обобщения. Таков был, например, 25-летний опыт работы в удельных школах Е. Г. Стрельцова. По обобщению этого опыта он написал ряд очерков, которые сделались известны Редкину и по его рекомендации печатались в журнале «Учитель», а затем в переработанном и расширенном виде вышли отдельным изданием в 1875 г. под заглавием «Из 25-летней практики сельского учителя» (Воспоминания, очерки, заметки), ч. I. Сельская школа (1849—1864 гг.). Книга посвящена П. Г. Редкину.

С началом 60-х годов, в период первого демократического подъема в России, внимание Редкина, естественно, приковалось к общепедагогическим проблемам русской школы, давно назревшим и настоятельно требовавшим своего решения. 60-е годы впервые открыли возможность широкого публичного обсуждения этих проблем не только в общих литературно-общественных журналах, но и в журналах специально педагогических. Редкин принял участие в организации педагогических журналов 60-х годов и в распространении педагогических идей через их посредство. В 1857 г. возник первый в России 60-х годов специально педагогический журнал «Журнал для воспитания», издававшийся под редакцией А. Чумикова. Чумиков пытался своим журналом воскресить традицию возникшего более 20 лет тому назад «Педагогического журнала» Е. О. Гугеля и просуществовавшего всего два года. «Журнал для воспитания» возник при дружном содействии редактору со стороны Редкина и Ушинского. Известно, что оба они в течение первых двух лет заполняли страницы журнала своими высококвалифицированными для того времени статьями как популярными, так и теоретическими и историческими. Редкин в своих статьях в «Журнале воспитания» выступает как прогрессивный педагог-демократ, с одной стороны, доказывающий широкой публике необходимость и пользу воспитания, разъясняющий сущность того, что называют воспитанием, с другой стороны, дающий обстоятельные обзоры иностранной педагогической литературы в Германии и Франции и популяризирующий применительно к русским условиям прогрессивные педагогические идеи выдающегося германского педагога, гонимого реакционным германским правительством, А. Дистервега. Без содействия Редкина и Ушинского Чумикову, недавно прибывшему из Москвы, было бы нелегко организовать свой журнал. И в своих воспоминаниях он действительно пишет, что журнал для воспитания был им организован по предварительному соглашению с Редкиным и Ушинским. Возможно, что они рекомендовали от себя и сотрудников для журнала. В одной из своих мемуарных статей Чумиков сообщает, что Н. А. Добролюбов начал сотрудни-

чать в его журнале по рекомендации П. Г. Редкина. («Новое слово», 1894, № 2, стр. 428). Действительно, как можно видеть из дневника Добролюбова, он в начале 1857 г. довольно часто встречается с Редкиным и нередко ведет с ним беседы на педагогические темы, причем у них находятся общие точки зрения, и Редкин одобряет критические настроения Добролюбова в отношении педагогического института и попытки его самостоятельного творчества в области педагогики. 8 февраля 1857 г. Добролюбов записал в своем дневнике: «Вообще, в наших понятиях о воспитании и пр. мы с ним (Редкиным) сошлись. В разговоре он кажется лучше, чем в статьях своих. Стрижка придает ему несколько звериный вид, но лицо его довольно умно, стремления благородны. Я ему сказал о своей статье, переданной Чумикову, он обещался пересмотреть ее, заранее соглашаясь с моей основной мыслью и выразивши мысль, что воспитание именно к тому и должно быть направляемо, чтобы мало-помалу разрушать авторитеты в душе ребенка». Очевидно, это была статья «Об авторитете в воспитании», которую Чумиков не согласился напечатать, но которая затем была напечатана в «Современнике». В известной степени инцидент с статьей Добролюбова проливает свет на участие в «Журнале для воспитания» Ушинского и Редкина. Начав совместно с ними издание журнала, Чумиков очень скоро констатировал свои расхождения с ними относительно направления и содержания журнала. Оба сотрудника выступали с радикальными требованиями в области образования, Чумиков был гораздо более умеренным и нередко снабжал статьи своих сотрудников ограничивающими редакторскими примечаниями. В частности, Ушинский был сторонником широкого философского и психологического освещения педагогических вопросов современности; Редкин, дав несколько статей общедоступного характера на темы воспитания, в гораздо большей степени склонен был заняться популяризацией передовых европейских педагогов с целью применения их взглядов к условиям русской действительности. Ни то, ни другое не удовлетворяло редакторским намерениям Чумикова. Своему журналу он ставил задачи знакомить учителей с простейшей педагогической рецептурой по сочинениям популярных иностранных педагогов. Ни вопросы исторические, ни вопросы теоретические его не интересовали. Понятно, что по истечении двух лет Редкин и Ушинский перестали сотрудничать в «Журнале для воспитания», а Чумиков вместе с журналом перекочевал в Москву.

В 1859 г. в связи с все растущим в стране педагогическим движением у Редкина возникло намерение организовать педагогическое общество в Петербурге для обсуждения очередных педагогических вопросов и для выработки в среде педагогов и широкой публики общественного мнения по животрепещущим вопросам воспитания. 11 октября 1859 г. на квартире Редкина

происходило подготовительное собрание передовых педагогов Петербурга (Паульсон, Воронов (председатель ученого комитета министерства), Штейнман (директор гимназии), д-р Изембек, В. Х. Лемониус (директор гимназии), К. Май (содержатель частных учебных заведений), проф. К. Я. Люгебиль, Н. Х. Вессель, А. Чумиков и другие). Разрешение от попечителя Петербургского учебного округа И. Д. Делянова на устройство педагогических собраний было получено ровно через год (9 октября 1860 г.). Но заседания общества начались непосредственно после учредительного собрания и происходили регулярно один раз в две недели, причем, кроме общих собраний, посвященных вопросам педагогики и дидактики, происходили секционные заседания по специальным вопросам методики отдельных учебных предметов, имевшие своих особых председателей. Председателем общего собрания был избран П. Г. Редкин и затем ежегодно в течение 15 лет он переизбирался тайным голосованием на эту должность, пока в 1874 г., вследствие переутомления, не вынужден был просить об освобождении его от дальнейшего выполнения этой обязанности. На заседаниях общества обсуждались программы преподавания, учебные планы, методы работы по отдельным предметам общеобразовательного курса начальных и средних школ, разные проблемы воспитательной работы и прочие вопросы. Министерство предлагало на обсуждение педагогического собрания разрабатываемые им новые положения о начальной и средней школе. Порядок заседаний был установлен такой, при котором любой вопрос собрания мог бы быть обсужден его участниками с надлежащей зрелостью. Обычно докладчиком читался реферат, причем заранее объявлялись тезисы реферата. После окончания реферата выступали оппоненты, заявлявшие себя противниками какого-либо тезиса, иногда нескольких, а нередко и всех. Реферат, который не мог быть обсужден в один вечер, переносился на другой очередной для заседания день. С заключительным резюме по докладу и прениям выступал председатель. Правда, официальное разрешение собрания имело определенное назначение создать отдушину для выражения настроений и мыслей, накоплявшихся в массах педагогов в связи с развивавшимся общественно-педагогическим движением, и, с другой стороны, следить за определенными выражениями этого движения и определять тот уровень педагогического движения, на котором в данный момент находится столичное учительство, и, возможно, в случае надобности так или иначе воздействовать на него. Несомненно, однако же, что самый факт организации в царской России публичного педагогического общества представлял собой явление положительное, способствовавшее развитию и росту педагогического сознания учительства. Общество работало почти 20 лет. Более 500 человек были членами общества. По неполным данным заслушано и обсуждено

свыше 250 докладов по разным педагогическим, преимущественно частнометодическим, вопросам. В 1879 г. общество было закрыто по представлению министра Толстого на том основании, что оно нарушило устав, обсуждая уже утвержденные законом положения об учебной части. Министр был разгневан тем, что в обществе был поставлен на обсуждение вопрос о классической системе, продолжавшей волновать общество своей ненужностью в условиях русской жизни второй половины XIX века, когда со всех сторон заявляла о себе потребность в реальной системе образования. Докладчик, проф. В. И. Модестов, специалист в области классической филологии, доказывал в своем выступлении, спустя 1½ десятка лет после утвержденного законом положения о классической средней школе, нелепость и ненужность классической системы образования в русской жизни. Материалы о 20-летней деятельности петербургского педагогического собрания остаются доселе не собранными и не изученными, хотя в значительной своей части, правда, разбросанно и нерегулярно они печатались в свое время в различных органах печати (в «Журнале министерства народного просвещения», в журналах «Учитель», «Народная школа», «Семья и школа»). Большой коллективной работе петербургского учительства за 60—70-е годы XIX века, проделанной под руководством П. Г. Редкина, до сих пор не подведены надлежащие итоги.

Свою деятельность в педагогическом собрании Редкин совмещал в первой половине 60-х годов с энергичной попыткой включиться в состав сотрудников нового педагогического журнала, организованного в 1861 г. И. И. Паульсоном и Н. Х. Весселем, под наименованием «Учитель». Оба редактора входили в состав основателей педагогического собрания. Страницы журнала «Учитель» были предоставлены как для мелких сообщений о работе собрания, так равным образом для печатания годовых отчетов, протоколов, а частично и докладов, которые заслушивались на собраниях. В то же время и для статей Редкина был предоставлен более широкий простор, чем это было сделано в «Журнале для воспитания». Особенно характерен 1863 г., в течение которого Редкин печатал в журнале «Учитель» целую серию статей под общим заголовком «Современные педагогические заметки». Статьи имели своей задачей ознакомить русских читателей с передовыми течениями в современной германской педагогической журналистике. Вся задуманная серия составилась из 47 очерков на самые разнообразные темы, которые возникали у автора под воздействием предпринятого им пересмотра передовых германских педагогических журналов, из которых один носил название «Берлинские листы» и издавался В. Тило, зятем А. Дистервега, а два другие — «Рейнские листы» и «Педагогическая летопись» — издавались самим А. Дистервегом. В общем автором пересмотрены перечисленные журналы за 17 лет. О задачах предпринятой им серии очерков Редкин писал

так: «Нашими заметками мы постараемся заменять для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей, чтение в подлиннике иностранных педагогических журналов. Содержание их будет передаваемо нами в выписках и извлечениях, с изменениями и дополнениями, какие окажутся необходимыми, чтобы читатели наши могли воспользоваться прочитанным без всяких других литературных пособий, или же это содержание послужит нам только материалом, основой для наших заметок, даже просто темой, по поводу которой представим мы наш собственный взгляд... Не лишним считаем также упомянуть, что имея в виду читателей русских, мы будем передавать все не иначе, как с указанием какого-либо применения к потребностям отечества». Автор в других местах своих заметок настоятельно подчеркивал, что материалы из журнальной литературы Германии передаются им «не в простом переводе, но в самостоятельной переработке, принимающей большей частью статью обозреваемого журнала только за материал или основу, или даже за повод к выражению наших собственных мыслей и взглядов».

По форме «Современные педагогические заметки» Редкина носят характер обозрения дистерверговских педагогических журналов, по существу это не пересказ немецких статей, а размышления автора на темы этих журналов применительно к русскому учителю. Это форма, очень удачно выбранная автором с целью популяризации перед русским учителем педагогических проблем, поставленных в передовой германской литературе. Автор выступает в своих заметках как широко осведомленный в заграничной жизни опытный педагог, ведущий с молодыми учителями на основе обобщенного европейского опыта простые беседы, вводящие их в жизнь европейской школы и одновременно освещающие проблемы, стоящие перед русской школой. Правда, очерки, предпринятые автором, носили несколько разбросанный, эпизодически случайный характер, не были систематически объединены в одно целое. Автор сознавал это и объяснял своим читателям, что его заметки носят, так сказать, подготовительный характер для более широкого и всестороннего ознакомления читателей с передовой европейской педагогикой. Не имея возможности приступить к такой задаче немедленно, автор пояснял читателям: «Издатели журнала „Учитель“ предложили мне открыть в нем впоследствии, если позволят средства редакции, особый отдел под названием „Педагогика в исторических очерках“, в котором я намерен представить в исторической последовательности литературную деятельность всех замечательных педагогов, преимущественно нового времени, и где, разумеется, Дистервег должен занять по праву одно из самых видных мест». Надежда Редкина приступить к составлению задуманного им труда, как можно думать, не осуществилась, так как статей за его подписью в журнале больше не встречается. При-

чину этого можно видеть, с одной стороны, в том, что шансы редакции журнала на увеличение ее средств со второй половины 60-х годов все более падали, так что к 1870 г. журнал вынужден был прекратить свое существование; с другой стороны, в средине 60-х годов редакция имела своих давнишних сильных сотрудников по вопросам истории педагогики, как-то: Е. Кемниц, Брандт, Гвоздев и некоторые анонимные авторы,— так что, начав задуманную им работу под вышеуказанным заголовком, Редкин был бы вынужден дублировать уже напечатанные в журнале работы. Тем не менее публичное заявление Редкина о готовности дать педагогику в исторических очерках говорило о серьезных его намерениях, к выполнению которых он исподволь готовился. В биографических заметках о Редкине постоянно встречаются ссылки на его собственные заявления о том, что он решил серьезно и систематически заняться вопросами педагогики с тем, чтобы на исторической основе показать развитие предмета педагогики и таким образом получить правильный взгляд на итоги ее развития к настоящему времени. Какие-то вещественные результаты эта работа должна была получить. Ввиду изложенного приходится думать, что Редкину принадлежит не подписанный им труд, который печатался в журнале «Учитель» на протяжении 1864—1865 гг., под заглавием «Мысли замечательнейших писателей о главных предметах воспитания». Труд этот носит характер подготовительной работы к более сложному, систематическому труду по педагогике и представляет собой, как показывает уже заголовок, систематизацию высказываний по вопросам педагогики, принадлежащих различным авторам — философам, филологам, психологам, физиологам, юристам, педагогам. Собраны высказывания по крайней мере сотни авторов по следующему плану: воспитание древнего и нового времени; понятие о воспитании; значение воспитания; основное начало воспитания; цель воспитания; общие правила воспитания; начало воспитания; окончание воспитания; три воспитания человека; семейство; родители; отец и мать; значение детей для родителей; значение детства; первоначальное воспитание; развитие внешних чувств и первые впечатления дитяти; веселость и страх; умственное воспитание, наглядное созерцание; способность познавания; дар слова. По-видимому, подбор материала не закончен, но в 1866 г. продолжения работы не последовало. В предисловии к этой работе автор писал: «Кто желает вполне освоиться с какой бы то ни было отраслью знания, изучить современное состояние ее, а тем более, кто хочет иметь какое-либо участие в ее развитии, тот должен изучить историю этой области знания для того, чтобы видеть, как исторически развивалось то, что мы видим теперь, каких взглядов держались прежде, в чем ошибались и как стремления настоящего времени относятся к понятиям и направлению прошедшего. Кто не знает истории избранной им науки, не знаком с взглядами великих умов различных времен на ту отрасль знания,

которой он посвящает себя, тот никогда не поймет связи целого, двигающей силы, не поймет и не приобретет верного взгляда на современное ему состояние и движение науки. Так во всякой науке, так и в науке воспитания». Такое предисловие весьма характерно для задуманной Редкиным работы, но это не сама работа, а только систематизация собранных для нее материалов, которую автор сделал для другой, не исторической работы ввиду того, что ряд исторических очерков уже был напечатан в журнале.

В о з о б н о в л е н и е п р о ф е с с о р с к о г о т р у д а в П е т е р б у р г с к о м у н и в е р с и т е т е и п о с л е д н и е г о д ы ж и з н и (1863—1891). 1863 год явился новым переломным моментом во внешней жизни Редкина. Отстраненный от профессорской работы в Московском университете, Редкин в течение 14 лет вынужден был вести жизнь, не отвечавшую его основной подготовке, его сформировавшейся специальности как ученого-юриста, преподавателя высшей школы. В 1863 г. перед ним вновь открылась возможность получить кафедру энциклопедии права уже в Петербургском университете, и он с увлечением принялся за давно оставленную и любимую преподавательскую работу, которую, несмотря на преклонный свой возраст, он продолжал в течение 15 лет, пока, наконец, утомленный, не вынужден был в 1877 г. прекратить преподавание. Возобновив чтение лекций в университете, Редкин в первой же лекции ознакомил студентов, ожидавших увидеть в нем ортодоксального гегельянца, с переменой, происшедшей в его мировоззрении. Когда произошла эта перемена, неясно. Но если в Московском университете на кафедре энциклопедии законоведения он оставался верным ортодоксальному учению гегелизма, то в Петербургский университет он вступил, публично на кафедре отказавшись от идеализма гегелевской философии и перейдя на сторону контовского позитивизма. Отказ от идеализма гегелевской философии был во всяком случае шагом вперед в философском развитии Редкина. Можно думать, что переход этот был подготовлен постепенно и начался много раньше, хотя позитивизм далеко не был радикальным излечением от идеализма. Выше уже отмечено, что курс энциклопедии права в Петербургском университете Редкин читал, разъясняя студентам ту историческую эволюцию, какую претерпело преподавание этой дисциплины с начала XIX века. Отчет в реакционной сущности реформы преподавания энциклопедии права в 1835 г., когда она превратилась в энциклопедию законоведения, Редкин давал себе с самого начала работы в Московском университете, поскольку еще из гимназии высших наук в Нежине он вынес от своих учителей правильное представление о праве как функции, которая осуществляется самим народом, а не диктуется ему сверху. И в этом стремлении изучать право в его развитии и становлении в самом народе в процессе его исторической жизни Редкин обнаружил гораздо более реалистические черты своего мышления, чем в демонстрировании своих философских симпатий систе-

мам гегелизма и позитивизма. Историки и юристы отметили курс Редкина в Петербургском университете как оригинальный вклад в юридическую науку. По словам В. В. Григорьева («История Петербургского университета за 50 лет», стр. 331), «курс энциклопедии юридических наук, который Редкин читал в Петербургском университете, был совершенно самостоятельным курсом Редкина, составленным по собственному его плану, в котором он рассматривал историю права в связи с развитием истории философии». В свою очередь проф. Коркунов («Журнал гражданского и уголовного права», 1879, № 3—4) писал, что энциклопедия права в Петербургском университете «получила вполне определенную постановку как общее учение о праве, и эта заслуга принадлежит П. Редкину». Как педагог Редкин не просто читал свой курс, он стремился научить студентов мыслить, и притом самостоятельно мыслить, в области юридических наук. Каждый свой курс Редкин предварял вводной лекцией, в которой разъяснял студентам тот или другой методологический вопрос, актуальный с точки зрения идеологической или чисто учебной. 15 таких вводных лекций Редкин включил в первый том начатого им издания сводного курса читанных им лекций. Когда отмечалось 50-летие служебной деятельности Редкина, от совета Петербургского университета было прочитано ему приветствие, в котором, между прочим, отмечалось: «Вы внесли в свои лекции тот же юношеский жар, те же благородные стремления к правде и добру, которые были дороги вашим московским слушателям. С неослабной энергией потрудились вы над вашим курсом, привлекая толпы слушателей и увлекая их на путь труда и знания».

Оставив в 1878 г. работу в Петербургском университете вследствие преклонного возраста и готовясь к изданию сводного курса своих лекций по истории философии права, Редкин не забросил педагогических занятий. С 1879 г. он состоит членом-учредителем и первым председателем Петербургского фребелевского общества. О деятельности Редкина в этом обществе известно, однако, очень мало. Всего за год до своей смерти, в 1890 г., в педагогическом музее военно-учебных заведений Редкин читал доклад «О значении изучения естественных наук в общеобразо-

вательном курсе средних учебных заведений». Санкт-петербургский комитет грамотности, членом которого состоял Редкин, в 1881 г. наградил его большой золотой медалью «за долговременные и полезные труды его, имевшие, несомненно, благотворное влияние на поднятие и развитие народного образования в России». Изложенное определенно говорит о том, что наряду с своей деятельностью в области юридического образования Редкин проявлял интерес и вел значительную деятельность в области общего (начального и среднего), а также дошкольного образования, причем многие стороны этой деятельности остаются еще не раскрытыми в истории русской педагогики.

Для полного обозрения деятельности Редкина необходимо еще упомянуть, что с 1873 по 1876 г. он состоял в должности ректора университета; в 1878 г. одновременно с оставлением работы в университете был назначен председателем департамента уделов, а с 1882 г. введен в члены Государственного совета.

Скончался Редкин в глубокой старости, в 1891 г., 84 лет от роду. В его послужном списке значились, кроме служебных, следующие его многочисленные звания и должности — заслуженный профессор, доктор прав, почетный член университетов Петербургского и св. Владимира и Петербургской Академии художеств, член-учредитель Петербургского юридического общества, почетный главный учредитель и первый председатель Петербургского педагогического общества, член-учредитель и первый председатель Петербургского фребелевского общества, член Вольного экономического общества, член Петербургского комитета грамотности и т. д.

II. Редкин как теоретик педагогики

Практическая педагогическая деятельность П. Г. Редкина, как показано выше, была достаточно многосторонней, настойчивой и целеустремленной, хотя по основному виду своей служебной работы он как профессор курса энциклопедии права был только лектором этого курса. Вопросы педагогической работы в целом, в частности вопросы общего (начального и среднего) образования, вопросы дошкольного воспитания, интересовали его уже за пределами его служебной работы. В 40-х годах XIX века Редкин заведовал учебной частью Александровского сиротского института и одновременно издавал и редактировал педагогический журнал для детей, наставников и родителей — «Библиотека для воспитания» и «Новая библиотека для воспитания». В течение 60-х годов он был сотрудником журналов, издававшихся А. Чумиковым («Журнал для воспитания»)и И. Паульсоном («Учитель»); явился организатором петербургского педагогического собрания и в течение 15 лет бессменно нес обязанности его председателя. Этого достаточно для того, чтобы поставить вопрос, каково было внутреннее содержание, каков жизненный нерв этого влечения

к педагогической деятельности. Несомненно, что разные люди по-разному подходят к области воспитания и, если возникает вопрос об историческом значении деятельности того или иного педагога, то решающее значение имеет не сама по себе деятельность, не ее размеры, не ее внешние эффекты, а та центральная идея, которая руководила этой деятельностью, сообщила ей определенный смысл и известное значение в истории педагогики. Значение Редкина в истории русской педагогики определяется именно тем, что, с одной стороны, он выступал как теоретик воспитания и образования, как представитель только что зарождавшейся педагогической науки, с другой стороны, как идеолог формировавшегося в России нового, демократического направления этой дисциплины.

Сороковые годы XIX века в России, годы, к которым относится начало педагогической деятельности Редкина, были периодом, когда в сознании русских педагогов впервые, под влиянием быстро растущей потребности в воспитании народных масс, зарождалась потребность в научном обосновании педагогической деятельности и в разработке самой педагогики как науки об основных закономерностях воспитания и обучения, овладев которыми, педагог мог бы уверенно работать в своей области. Поисками педагогических закономерностей на самом высоком для 40-х годов идеологическом уровне был заинтересован В. Г. Белинский и восторженно приветствовал лучшие произведения педагогической литературы того времени. Он высоко оценил написанные для детей произведения Одоевского (сказки для детей) и Редкина [рассказы в «Библиотеке для воспитания»], видя в них то понимание закономерностей детской природы, которое предвещает уже зарю грядущей педагогической науки. Одоевский определенно мечтал о том близком дне, когда педагогическая наука будет с большей или меньшей точностью определять для педагога более или менее безошибочно те приемы, которые он должен употребить для своих целей. «Эта наука,— писал он о педагогике своих дней,— не достигла еще степени развития других точных наук, хотя мы уже видим зарю того дня, когда педагог будет в состоянии с достоинством сказать: такая-то мера неизбежно приведет к такому-то результату. Но это — только заря, и педагогика представляет пока лишь поле битвы, на котором борются лучшие умы как нашего, так и прошедших веков!.. Педагогика находится еще в состоянии младенчества. Детей учат, как знахарки лечат больных по лечебникам. Всякий судит по тому, что ему случилось видеть, но в этом деле каждый из нас видел немного и неполно. Педагогике недостает еще той массы неопровержимых положительных наблюдений, при посредстве которых может образоваться предвидение науки — эта конечная цель ее» («Избранные педагогические сочинения», Учпедгиз, 1955, стр. 270). Об этой конечной цели тем более оснований было думать, что в Западной Европе вопрос о научной

разработке педагогики был поставлен уже давно и имел ряд выдающихся теоретиков педагогики, боровшихся за то, чтобы педагогика получила, наконец, прогрессивное научное содержание и отвечающую ему форму.

Понятно, что в таких условиях Редкин, совершавший довольно регулярные поездки за границу, мог свободно знакомиться с научными достижениями в области своей основной (юридической) специальности и не мог пройти мимо передовых достижений Европы и особенно Германии в области своей дополнительной (педагогической) специальности. Уже в середине 40-х годов Редкин обнаруживает знакомство с работами таких передовых педагогов Германии, как Дистервег, Браубах, директор Гиссенской гимназии и другие. Следуя направлению и методу передовых представителей германской педагогики, Редкин в первую очередь поставил перед собой коренной вопрос, на каких основах должна быть построена педагогическая наука, каковы ее основные понятия и структура. Этой специфически методологической задаче, задаче представить в общих чертах, так сказать, скелет будущей педагогической науки, Редкин и посвятил одну из первых своих педагогических статей — «На чем должна основываться наука воспитания?» (1845). Редкин не скрывал от своих читателей, что он находится под влиянием передовых немецких педагогов, развивает идеи Дистервега или Браубаха, но при этом настойчиво повторял, что его изложение самостоятельно и имеет в виду прежде всего интересы русского народа: «Мое изложение самостоятельно; Браубах писал для Германии, я пишу для России». И хотя все другие статьи Редкина были так или иначе связаны с основной идеей этой статьи, именно ее, как первую, нужно считать в теоретическом отношении основной: она показывает, как теоретически осмысливал Редкин педагогику как научную дисциплину. И нужно сказать, что в педагогической литературе 40-х годов, заполненной преимущественно практически-рецептурными указаниями по вопросам воспитания, эта статья явилась первой попыткой дать схематический очерк педагогики как теоретической науки в подлинном смысле этого слова.

Конечно, эта первая статья носит еще очень общий, отвлеченно-теоретический характер; только в дальнейшем автор развил свои установки в педагогике более конкретно. Пока что вопрос, волнующий его, выразился в сознании полной неудовлетворенности тем обстоятельством, что педагогика развивается скорее стихийно, а не как теоретически ясная, научно обоснованная деятельность, исходящая из прочных методологических начал. «Педагогике недостает твердой основы. Найти ее — вот первая задача науки»,— так формулирует Редкин основную задачу своей статьи. Так как любая наука получает твердые основы для своей деятельности, уясняя, с одной стороны, ту фактическую область знаний, которая является предметом ее изучения, а с другой стороны, четко устанавливая свои собственные функции

в отношении к этой области, то с этого и должна начать педагогика, становясь наукой. Редкин начинает именно с этого последнего, т. е. с уяснения формальных функций науки в отношении к любому, ею изучаемому явлению. «Сущность науки,— пишет Редкин,— поднимая весьма актуальный в те годы вопрос об отношении рассудочного и опытного элементов в познании, состоит не в изложении отдельных случаев, опытов, фактов, но в развитии истинных, общих, основных законов явлений, в развитии мысли, которой дышат факты и без которой все факты безжизненны, не имеют значения для мыслящего человека, не существуют для духовного его сознания. Наука не есть род энциклопедического ручного словаря, в котором можно бы было приискивать прямой ответ на каждый частный вопрос и тем удовлетворять свое случайное любопытство... Наука требует строго последовательного мышления, постоянного напряжения всех умственных способностей, занятия не шуточного, но серьезного, полной к себе преданности, основанной на любви к истине, на добросовестном, свободном от предрассудков искании того знания, которое доступно человеку». Единство рассудочного и опытного элементов — вот та методологическая основа, на почве которой преодолевается в науке и односторонность вульгарного эмпиризма и поверхностность рационализма. С развития этих мыслей, впервые в русской педагогике выраженных Редкиным, начал спустя десятилетие и Ушинский свои педагогические статьи, свидетельствуя тем самым, что он преемственно осуществляет те идеи, к которым пришел его учитель в процессе общения с лучшими представителями европейской педагогической мысли. Уточняя мысль своего учителя, Ушинский писал, что не сами по себе факты превращаются в педагогическую опытность, в науку педагогики, что факты «должны обобщиться, сделаться мыслью и уже эта мысль, а не самый факт сделается правилом воспитательной деятельности педагога... В области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание» (Ушинский, Собрание сочинений, т. II, стр. 18—19).

Ясно, что в педагогической науке должны сочетаться, с одной стороны, те факты, на которых она основывается, с другой стороны, те мысли, те идеи, которые из них выведены и которые составляют ее теоретическую основу. «Утвержденная на истинных началах основательной опытности, педагогика станет постоянно возвышаться к тем общим законам, которые владычествуют над пестрым разнообразием преходящих явлений, которые разрешают кажущиеся противоположности в единстве высшего понятия». То обстоятельство, что многие занимаются воспитанием, не будучи в курсе подлинной педагогической науки, нередко приводит к тому, что «под формой науки воспитания нередко по-

являются в свет создания пустой фантазии или грубого эмпиризма». Той и другой крайности при разработке педагогической науки необходимо беречься педагогам. «Педагогика в истинном своем значении должна быть вместе и наука положительная, опытная, и наука философская, основанная на началах разума. Как наука опытная, она не должна быть пустым набором глубокомысленно-темных положений, блистательно-бессмысленных фраз, мертвых школьных терминов, определений, разделений и т. п. Она должна быть полна живым содержанием и доступна по образу своего изложения всякому образованному человеку. Наука едина с жизнью. Наука только возводит все разнообразие жизни к единству сознания, а потому служит основой и руководством для практики. Живая, как сама жизнь, педагогика должна возбуждать мышление во всяком, кто только привык мыслить». Будучи наукой опытной и теснейшим образом связанной с жизнью, педагогика в то же время не должна расплываться в опытном материале, но сводить его к единству теоретической мысли. Если ее фактическую основу составляет опыт, то только такой опыт, который сведен к единству теоретической мысли. Поэтому теоретическую основу педагогики как науки составляет «такое главное теоретическое положение или практическое правило, из которого все прочие положения или правила должны развиваться сами собою, следуя общим законам логического мышления. Педагогика, получив такую основу, исполнит свое назначение: она станет наукой в полном смысле этого слова. Все отдельные педагогические знания приобретут необходимую основательность; все ее педагогические правила найдут для себя высшее оправдание в науке; все частные наблюдения объяснятся; все вопросы разрешатся для педагога. Словом, тогда педагогика получит такую твердую точку опоры, что ее результаты потеряют свою неопределенность и сомнительность».

Вскрыв таким образом общие методологические предпосылки развития педагогики как науки, Редкин переходит к уяснению того конкретного содержания, на изучении которого должна строиться педагогика как специальная наука. Таким содержанием являются факты развития человека, на которые так или иначе воздействует педагог. «Отличительная природа человека преимущественно обнаруживается в том, что он имеет необходимую потребность в воспитании и в ученье,— словом, в образовании и что в нем присутствует способность к образованию. Никакая другая земная тварь не рождается в таком беспомощном состоянии, в каком долго пребывает человек. Никакое животное не может выучкой взойти на ту ступень бытия, на которую возводится человек посредством истинного образования». Таким образом, автор подходит к конкретным категориям педагогики — воспитанию и образованию, функции которых должны быть раскрыты не абстрактно, а на основе конкретного изучения закономерностей человеческой природы. «Знание человека

есть первое предположение педагогики. Всестороннее, полное, основательное и истинное знание человеческой природы — вот что должно составлять первый предмет изучения со стороны воспитателя и наставника... Предмет педагогики — человек. Его истинная сущность или природа, его значение как человека и гражданина должны быть раскрыты посредством воспитания». Эта идея об изучении природы человека как основы педагогической науки, впервые высказанная Редкиным, была подхвачена затем его учеником, К. Д. Ушинским, который предпринял грандиозную попытку исследования закономерностей человеческой природы с целью уяснения тех основ, на которых должна быть построена научная педагогика, и с 1867 г. начал выпускать в свет большое исследование под заглавием «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)».

Пытаясь в своей статье дать краткое решение целого ряда общих вопросов, стоящих перед каждым педагогом и так или иначе требующих своего решения (формальная и материальная сторона обучения, взаимоотношение воспитания и обучения, типы или стадии образования и т. п.), Редкин заостряет внимание читателей на вопросе о конечной цели воспитания, вопросе, который имеет решающее значение при построении педагогического процесса. Он считает, что правильно решить этот вопрос возможно, только не становясь в противоречие с закономерностями человеческой природы. В качестве конечной цели воспитания должна быть принята такая общая, высшая цель, «под которую все прочие подводятся и через то теряют свою односторонность. Можно выразить эту цель в следующих коротких словах, обращенных к педагогам: старайтесь воспитывать так, чтобы ваш воспитанник не имел со временем нужды в вашем воспитании, т. е. чтобы он постепенно все более и более приобретал способность быть собственным своим воспитателем. Весьма важная и между тем обыкновенная ошибка воспитателей состоит в том, что они держат в совершенной зависимости воспитанника, достигшего уже известной зрелости; что они и с выходящим из детства, со взрослым обращаются все еще как с ребенком, не терпя в нем зарождающейся потребности в самостоятельной деятельности, подавляя в нем то, в чем собственно и выражается духовная природа человека... Нравственным не может сделать человека воспитание без участия его воли. Воспитывать человека, подавляя в нем самостоятельность, не развивая ее постепенно,— значит противоречить своей собственной и общей цели воспитания».

Такова была эта начальная попытка Редкина дать в небольшой статье теоретический скелет педагогической науки. В этом стремлении к формально-теоретическому определению педагогических идей, несомненно, сказалось длительное изучение Редкиным гегелевской философии. Но так как гегелевская философия была идеалистической, за Редкиным легко упрочилась характеристика мыслителя-идеалиста. Этому в известной сте-

пени способствовали лирические воспоминания А. И. Герцена о своих московских друзьях, в обилии рассеянные в «Былом и думах», в переписке, в дневниках. Вырванные из контекста, эти характеристики оставляли впечатление о Редкине как философе, исключительно погруженном в гегелевскую идеалистическую диалектику, чтобы с помощью ее выводить личного бога и не расстающегося с гегелевской философией права даже тогда, когда в Европе уже назрела революция, ниспровергающая все правовые институты, взятые под свою защиту гегелевской философией. Нельзя забывать, однако, что эти характеристики извлекаются из «Былого и дум» и из личной переписки Герцена, о которых сам он писал, что «Былое и думы» это не историческая монография, а отражение истории в человеке, случайно попавшемся на ее дороге (Собрание сочинений и писем, ред. М. К. Лемке, т. XIII, стр. 283), а письма — это «записки о коротком времени, впечатления от которого быстро стираются и задвигаются другими» (там же, стр. 289). Нельзя также забывать о том, что Редкин был другом Герцена, о котором он не уставал вспоминать после своего отъезда за границу, хотя в своих репликах неоднократно дружески высмеивал его. Редкину и другим друзьям Герцен посвятил XXIX главу «Былого и дум» под заглавием «Наши», между тем как следующая XXX глава под заглавием «Не наши» посвящена идеологическим противникам Герцена. Перечитывая различные места из этих герценовских воспоминаний, никак нельзя рассматривать их, несмотря на всю их подчас резкость и сарказм, как отрицательные политические или идеологические характеристики Редкина. Напротив, это или окрашенные грустью лирические воспоминания, или дружеские шаржи.

Вот несколько замечаний Герцена, на основании которых обычно строились обвинения Редкина в идеализме. Подходя к своим воспоминаниям о московской жизни 30—40-х годов, Герцен пишет: «говоря о московских гостиных и столовых, я говорю о тех, в которых некогда царил А. С. Пушкин; где до нас декабристы давали тон; где смеялся Грибоедов;... где Редкин выводил логически личного бога к вящей славе Гегеля, где Грановский являлся с своей тихой, но твердой речью» и т. д. (там же, стр. 139). Что можно вывести из этого юмористического воспоминания о Редкине? Это не более как дружеский шарж с свойственными ему преувеличениями. Это было в период повального увлечения Гегелем, когда казалось, что с его философией можно мир перевернуть. Над этого рода увлечениями много смеялись и прежде всего сам Герцен, который на первых порах недооценивал Гегеля, считая всякое увлечение его философией признаком легкомыслия. Только в апреле 1844 г., перечитывая «Энциклопедию Гегеля», Герцен записал в своем дневнике: «Черт знает, что за мощный гений! Перечитывая, всякий раз убеждаешься, что прежде узко и бедно понимал. Человечество в 20 лет

только успело раскусить его. Прежде оно понимало как Редкин, т. е. как не надо» (там же, т. III, стр. 398). В чем именно выразилась неправильность понимания Гегеля у Редкина, здесь так и не сказано: очевидно, имеется в виду сочувствие Редкина реакционной стороне гегелевской философии, но это требует доказательств. Факты говорят о том, что Редкин еще со времени обучения в гимназии высших наук усвоил то положение, что истинное право есть право народное, что оно вытекает из условий жизни народа, а не учреждается правительством. В своих лекциях по энциклопедии права, лекциях, самостоятельно продуманных, он неизменно проводил идею народного права. В этом смысле показателен отзыв о Редкине его товарища по университету проф. М. Т. Грановского, который в письме к Н. В. Станкевичу (ноябрь 1839 г.) писал: «Между профессорами я, разумеется, сошелся ближе всего с молодыми, особливо с Редкиным и Крюковым. Первый — человек, каких не много. Лекции его о философии права будут поосновательнее Гансовых[1]. Он крепко занимается историей философии и государственного права. Мы вместе держим обед и видимся, следовательно, ежедневно» (там же, т. XIII, стр. 254). Вообще, шаржированные нападения Герцена на Редкина правильно было бы рассматривать как отражение его первоначальных отрицательных отношений к Гегелю и московским гегелистам, о чем данные собраны в комментариях М. К. Лемке к тому XIII [стр. 243—248].

Другое замечание, нередко используемое для обвинения Редкина в идеализме и реакционности, извлекается из следующего лирического воспоминания Герцена о судьбе своих московских друзей середины 30-х и конца 50-х годов: «Наши профессора привезли с собой заветные мечты, горячую веру в науку и людей; они сохранили весь пыл юности, и кафедры для них были святыми налоями, с которых они были призваны благовестить истину; они являлись в аудиторию не цеховыми учеными, а миссионерами чело-

---

[1] Ганс Эдуард — представитель философской школы в немецкой юриспруденции. Значение Ганса в воспитании будущих московских профессоров Грановского, Редкина и других Герцен оценил весьма высоко. Он писал, что будущие московские профессора, «ученики Гегеля, Ганса, Риттера и других, слушали их именно в то время, когда остов диалектики стал обрастать мясом, когда наука перестала считать себя противоположностью жизни, когда Ганс приходил на лекцию не с древним фолиантом в руках, а с последним номером парижского или лондонского журнала. Диалектическим настроением пробовали тогда решить исторические вопросы в современности; это было невозможно, но привело факты к более светлому сознанию» (Герцен, т. XIII, стр. 118—119). Но если у некоторых последователей Гегеля диалектика превращалась в схоластику, в пустую игру логических категорий, то среди этих последователей Гегеля «один Ганс, по словам Герцена, делает исключение» (там же, стр. 15). Эта высокая оценка Ганса Герценом и, с другой стороны, основанная на близком и непосредственном, ежедневном знакомстве с Редкиным характеристика его лекций Грановским, как далеко более основательных, чем лекции самого Ганса, говорит определенно о какой-то предубежденной недооценке Редкина у Герцена.

веческой религии.— И где вся эта плеяда молодых доцентов, начиная с лучшего из них, с Грановского? Милый, блестящий, умный, ученый Крюков умер лет 35 от роду. Эллинист Печерин... не вытерпел и ушел без цели, без средств... Редкин постригся в гражданские монахи, служит себе в министерстве внутренних дел и пишет боговдохновенные статьи с текстами» (там же, стр. 119). Воспоминание о Редкине, хотя оно и дано на фоне лирического размышления о происшедших на протяжении 20—25 лет переменах, все же воспринимается как обвинение в измене его своим убеждениям и переходе на сторону правительства и церкви. Нужно думать, что Герцен, выехавший за границу с 1847 г., не имел достаточно точных сведений, в частности о Редкине, хотя во многих письмах он посылает ему поклоны, осведомляется о нем и по обыкновению подтрунивает над ним. По-видимому, до него не дошла трагическая история о столкновении Редкина с монархистом проф. Крыловым, закончившаяся предложением Редкину и Кавелину оставить университет в связи с возведенными на них обвинениями в неблагонадежности. Герцен нигде не упоминает об этом инциденте, хотя такого рода сведения доходили до него быстро и он откликался на них, как откликнулся несколько позднее целой статьей в ответ на монархические выступления Крылова. Переезд Редкина в Петербург на гражданскую службу он воспринял как измену университету, подслуживание правительству и церкви. И еще в середине 1860 г., в письме к своей корреспондентке Рейхель он с ехидными намеками справляется о Редкине: «Он кажется в генеральских рангах? что он, консерватор, что ли?» (там же, т. X, стр. 351). На самом деле, история с Редкиным была серьезной. В результате обвинений в неблагонадежности в канцелярии Бенкендорфа было заведено дело «О бывших проф. Московского университета Кавелине и Редкине, замеченных в вольнодумстве». От разных лиц и учреждений потребовались справки и сведения. Понятно, что это значило для дальнейшей работы Редкина. Он имел перед собой примеры своих учителей — Н. Г. Белоусова и К. В. Шаполинского, обвиненных в том же свободомыслии и лишенных права преподавания. Редкин сделал то, что было возможным сделать в его положении. Применив свои юридические познания в удельном ведомстве и продолжая свою педагогическую работу в новых условиях, он дожидался того момента, когда ему представится возможность снова занять университетскую кафедру. От Герцена, видимо, ускользнула в данном случае та характерная для царской России черта «унижения науки и жизни», к которой он сам был так чувствителен. В течение первых лет пребывания за границей до Герцена доходило далеко не все о Редкине, тем более, что сам Редкин и его близкие решительно отрицали факт его административного увольнения, и столь значительный перелом в его жизни, как оставление им любимой кафедры, сводился к добровольной

подаче им заявления об увольнении в виде протеста против Крылова. Спустя 12 лет после трагедии, пережитой Редкиным, Герцен в 1860 г. знал о нем только то, что им было написано в вышеприведенной цитате о пострижении в гражданские монахи и о боговдохновенных статьях с цитатами и что могло с точки зрения Герцена означать только измену Редкина убеждениям своей юности.

На самом деле пострижение в гражданские монахи означало только то, что лишенному кафедры Редкину необходимо было где-то в другом месте применить свои знания. Измены ранним убеждениям здесь еще не было. Что касается боговдохновенных статей, то правда здесь заключается в том, что Редкин продолжал свою педагогическую работу и в Петербурге. Сотрудничая в «Журнале для воспитания», он написал для него целый ряд статей в том числе три подряд следовавших статьи на тему «Что такое воспитание?». Это были популярные статьи для родителей и педагогов, имевшие целью распространение правильных понятий о воспитании. В ряду других статей того времени это были квалифицированные статьи передового педагога. Но совершенно понятно, что, выступая в первый раз после переезда в Петербург в печати, Редкин не мог не думать о возможных повторных обвинениях в свободомыслии. Чтобы обезопасить себя от такого рода обвинений, он аргументировал свои статьи двояко: с одной стороны, это была логическая аргументация, достаточно понятная и убедительная, с другой стороны, в дополнение к логике Редкин довольно часто прибегал к текстам из библии, которые подтверждали его логические аргументы. Для читателя совершенно ясно, что тексты механически пришиты к содержанию статей и без них статьи были бы короче и выразительнее. Именно в период печатания этих статей Редкин познакомился с Добролюбовым и последний записал в своем дневнике: «В наших понятиях о воспитании и пр. мы с ним сошлись. В разговоре он кажется лучше, нежели в статьях своих». У людей, расставшихся с религиозными взглядами, тексты портили впечатление от статей. Но было бы ошибочным видеть в этом употреблении текстов стремление автора распространять теологические взгляды. И употребление текстов и имя бога играли роль дымовой завесы, защищавшей автора от обвинений в свободомыслии за распространение правильных идей. Так, например, говоря, что «образовательный материал состоит в жизни, основанной на идеях истины, добра, красоты», Редкин, обращаясь к родителям, писал: «Воспитывайте же, родители, ваших детей в духе красоты, истины и добра! да видят они в красоте, истине и добре божество и поклоняются ему!» («Журнал для воспитания», 1857, № 3, стр. 281). Совершенно ясно, что понятие божества подменено здесь философскими понятиями истины, добра, красоты, которые в свою очередь могут трактоваться как идеалистически, так и материалистически и из простого употребле-

ния их нельзя еще делать никаких выводов относительно того, в каком смысле употребляет их автор. О том, что в первоначальной идеалистической трактовке системы Гегеля у Редкина давно уже назревал поворот, сказано было выше, хотя открыто об этом повороте Редкин заявил только на вступительной лекции студентам Петербургского университета в 1863 г. Что касается педагогики, то в этой области Редкин уже с первых своих печатных выступлений проводил точку зрения передовой европейской и в особенности германской педагогической мысли, популяризируя и развивая в применении к потребностям русского народа положения Дистервега, Браубаха и других педагогов, об идеализме которых можно говорить только весьма условно и антиисторически.

1863 год в жизни Редкина был в особенности продуктивным: он возобновил свою работу по кафедре энциклопедии права в Петербургском университете и на протяжении всего года печатал в журнале «Учитель» исподволь им подготовлявшуюся большую историко-педагогическую и одновременно теоретическую статью, преследовавшую задачу пропаганды в учительской массе передовых идей германской педагогики, находившейся еще с начала 50-х годов в периоде затяжной борьбы с феодальной реакцией. Во главе этой борьбы стоял выдающийся германский педагог А. Дистервег. Посвященная обозрению издававшихся Дистервегом журналов статья Редкина состояла из 47 отдельных очерков, шедших под общим сводным заголовком «Современные педагогические заметки». Выдвигая простейшие, повседневные педагогические вопросы, тревожившие германских педагогов и разрешавшиеся ими в прогрессивном направлении, Редкин проливал таким образом свет и на постановку и разрешение аналогичных вопросов и в русской школе,— такова была основная цель его заметок, по форме своей являвшихся простым обозрением решения элементарных педагогических вопросов в школах Германии. Постепенно, однако, автор «Заметок» подходил в своем изложении к постановке все более отвлеченных и, казалось бы, далеких от будничной жизни школы социально-политических проблем, то или иное решение которых отражается и на направлении школьной жизни. Таким образом, стремясь к популяризации основных достижений передовой германской педагогики, автор не мог не затронуть тех явлений социально-политической жизни в Германии, которые стремились их уничтожить. Редкину удается таким образом связать педагогику с социально-политической борьбой, идущей за стенами школы. Показывая эту борьбу в Германии, Редкин тем самым дает понять, что аналогичная борьба идет и в России. Буржуазно-демократический подъем в России, требовавший освобождения народа от крепостничества, находил себе отражение и в педагогике в требовании нового, естественного и природосообразного воспитания, чуждого насилию и принуждению. По существу тот же

принцип природосообразности Редкин выдвигал и в своей ранней статье о научных основах педагогики, но там этот принцип был дан в общей форме, сейчас он связан с теми социально-политическими условиями, которые обеспечивают или тормозят его реализацию. В этой постановке педагогических проблем не абстрактно, а в связи с социально-политическими вопросами, выдвинутыми демократическим движением середины XIX века, и заключается второй этап теоретической работы П. Г. Редкина в области педагогики.

1863 год, когда печаталась статья Редкина, был моментом, когда феодально-крепостнические силы России, растерявшиеся в начале демократического подъема, стали подымать голову, чтобы задавить начавшееся движение. Пережиточная феодальная идеология с каждым днем давала себя чувствовать в России так же, как и в Германии. Рассчитывая на догадку читателя, который поймет, что это относится и к России, Редкин писал, что «по мнению некоторых, масса народа рождена единственно для слепого повиновения и выполнения механических работ, а небольшое только число избранных — для управления действиями первых; та же часть народа, которая находится между этими двумя крайностями, существует только для того, чтобы способствовать повиновению и руководить механическими работами, и за это участвовать в пользовании результатами этих работ. Эти люди восхищаются феодальным и иерархическим устройством средних веков и мечтают о возможности возвратить его в настоящее время. Они употребляют все средства остановить ход времени, чтобы рано или поздно поворотить его назад. По их мнению, все приобретения в области истины и свободы должны быть уничтожены; наука должна обратиться вспять; народ не должен размышлять и действовать самостоятельно; он должен иметь обязанности, но не должен иметь прав; начальствам следует будто бы внушать, что свободные мысли порождают и свободные действия, что просвещение неминуемо имеет последствием восстания, мятежи, бунты, перевороты, грозящие несомненным падением престолов и алтарей». Передавая читателям содержание «Педагогической летописи» Дистервега, этого бесстрашного борца против реакции в своей стране, Редкин рассказывает с его слов, как реакционные классы в Германии в интересах укрепления своего режима организовали так называемый союз «внутренняя миссия», направленный к тому, чтобы убедить массы в нерушимости существующего строя. Они вербуют агентов своего союза во всех классах общества, в том числе и среди учителей, и через их посредство распространяют мысли, что старый феодальный порядок вечен, что люди от рождения предназначены к выполнению различных функций в обществе, что уделом одних является не только пользование земными благами, которые вырабатываются тяжелым трудом других, но и пользование бла-

гами духовными — умственным развитием, культурой, в то время как другие, т. е. народные массы, уже по самой природе своей лишены и возможностей и средств для пользования этими благами. Реакционные классы «думают,— по словам Дистервега,— что не только невозможно вторгнуться в эти положения и изменить их, но что это было бы нарушением самим богом установленного порядка. Поэтому они довольствуются самой малой степенью образования для тех, которые по их мнению предназначены к низким, черным работам,— для чернорабочих; даже смотрят на попытки сделать и бедных причастниками духовных благ и наслаждений как на средства возбудить в них недовольство своей низкой долей и умножить число приверженцев самого бешеного коммунизма». Говоря о явлениях германской культурной жизни, Редкин, как это заявлял он в самом начале своих заметок, имел в виду и явления русской жизни, и совершенно очевидно, что он иначе и не мог в условиях тогдашней цензуры сказать о той русской реакции, которая уже с начала 60-х годов мобилизовала свои силы для открытого подавления русского демократического движения.

Однако в условиях своего времени Редкин видел не только реакционных противников просыпающейся демократии, но и тех ее либеральных защитников, «которые готовы были бы плыть с потоком времени, но, страшась бури, подводных камней и, бог ведает, каких еще других случайностей, вовсе не решаются пуститься в открытое море,— которые желали бы вывести народ из состояния его несамостоятельности, но постоянно опасаются, что народ не созрел еще для самостоятельности, так что, по их мнению, выходит, собственно, что народу следовало бы уже быть самостоятельным для того, чтобы сделаться самостоятельным». Этим пережиточным явлениям прошлого Редкин противопоставлял настоящее время и его основные тенденции. «Дух нашего времени проявляется преимущественно: в стремлении к свободному саморазвитию своей личности, к свободной самодеятельности сословий и общин... к гуманности, человечности, к уравнению всех перед законом и обществом, ведущим за собою уничтожение монополий, привилегий и проч.,— к народности или соединению единоплеменников в одно целое во всех отношениях,— словом, к разумной, гражданской и политической свободе всех и каждого». Все это Редкин разъяснял с тем, чтобы учителя и училища сообразовали с такими требованиями времени свои обязанности и не предпринимали ничего, что было бы противно этим требованиям. Юношей в школе нужно готовить не для минувшей безвозвратно, а для настоящей и будущей жизни. Как и другие деятели 60-х годов, Редкин чувствовал резкое дыхание реакции, готовившейся остановить начавшееся демократическое движение, но считал ее бессильной и писал по этому поводу: «Могущество времени не ослабляется никакими опекунскими мерами и распоряже-

ниями. Восход солнца нельзя остановить повелением «да продлится тьма», если б даже вздумали перерезать горло у всех петухов, предвещающих скорое появление великого небесного, лучезарного светила!»

Приведенные на последних двух страницах извлечения из «Современных педагогических заметок» П. Г. Редкина представляют собой выразительное свидетельство о том, как далеко пошло его политическое развитие за 15 лет его пребывания в Петербурге в период первого демократического подъема в России, когда созревала революционная ситуация. В своих суждениях по педагогическим вопросам Редкин этого периода обнаруживает уже совершенно отчетливое понимание классового расслоения, происшедшего в стране, и той борьбы, которая из него неизбежно возникает и так или иначе отражается и на решении вопросов педагогических. Редкин уже достаточно четко политически разбирается в том, что происходит в стране, что и с какими целями делается реакцией, как либералы, пользуясь неопределенной, извилистой фразеологией, пытаются за ее дымовой завесой спрятать свое действительное политическое лицо и каковы действительные стремления подлинно народной демократии.

Выдвижение на первый план «Современных педагогических заметок» социально-политических характеристик, определяющих собой направление в решении педагогических вопросов, свидетельствует о том, что в педагогическом мировоззрении Редкина к прежним его теоретическим взглядам на педагогику прибавилось новое наслоение. Это наслоение было бы неправильно рассматривать как перелом, потому что прежние взгляды Редкина этим новым наслоением не отменялись, а только уточнялись, осложнялись, вскрывая то, что в них уже было заключено, но еще не высказано. Новое наслоение выразилось в том, что педагогические идеи, ранее взятые в отвлечении, теперь показываются в их теснейшей связи с социально-политическими стремлениями современности как обусловливающим их моментом. Если в 40-х годах, выступая с статьей «На чем должна основываться педагогическая наука», Редкин является еще чистым теоретиком, ищущим тех общих научных основ, на которых может быть построена педагогика как теоретическая наука, причем выясняется только самая общая, так сказать, формальная схема педагогической науки, базирующейся на психологии, конкретное же изучение человека как объекта воспитания только предполагается в дальнейшем, то теперь он выступает как педагог, воспринимающий педагогические проблемы не только в свете абстрактно-психологической науки, но одновременно и в свете свойственных 60-м годам в России социально-политических явлений, так резко выступивших перед всеми в период выявления революционной ситуации. Совершенно определенно ориентируясь на народно-демократические задачи педагогики, Редкин не мог,

однако, не знать, что в 1863 г. реакционные классы перешли от временной растерянности перед демократическим движением к полной мобилизационной готовности для отпора демократии. Поэтому и свою задачу уяснения задач новой, демократической педагогики он мог выполнить не прямо, а только косвенно, построив в основном «Современные педагогические заметки» как изложение элементарных дидактических правил, применяемых в передовой германской педагогике. Только между строк,— где больше, где меньше,— он вкрапливал в свое изложение заметки радикально-политического характера, раскрывающие сущность социально-политической борьбы, отражающейся на педагогике так же, как и на других сферах социальной жизни Германии: имеют ли эти социально-политические особенности германской педагогики какое-либо отношение к России, это предоставлялось догадываться читателю. Такой прикровенный язык в русской печати царского времени был в то время уже достаточно понятен.

Упомянутый цикл статей П. Г. Редкина нужно рассматривать в виду изложенного как выражение нового этапа в его педагогическом развитии, полагавшего начало разработки педагогики не только на общих, отвлеченно-психологических основах, но одновременно и на конкретных социально-политических фактах и явлениях, под влиянием которых формируется индивидуальная психическая жизнь. Понятно, что Редкин должен был несколько ближе и конкретнее подойти к раскрытию деталей новой германской педагогики и показать, чем же с внешней и внутренней стороны отличается прогрессивная германская школа от старой, консервативной, явно устаревшей. Прогрессивное течение в германской педагогике, возникшее в результате созревшего во второй четверти XIX века, но еще не подавленного, несмотря на упрочившуюся после 1848 г. реакцию, демократического движения, Редкин считал прообразом того поворота, который должен совершиться и в русской педагогике под влиянием растущего демократического движения. Идеологически в германской педагогике уже созрела и получила большую популярность в массах идея школы как совершенно нового учреждения — не классового, а общественного, построенного на принципиально новых основах по сравнению с старыми, феодальными. Основные очертания новой школы Германии вслед за Дистервегом Редкин рисует в таких чертах:

«Старая немецкая школа была учреждением церкви; новая — учреждение государственное, т. е. общественное.

Старая школа подавляла разум, новая развивает его...

Старая школа презирала и отвергала знание природы и образование для практической, действительной, реальной жизни; новая убеждена в важности жизни в природе и в необходимости понимания и познавания ее истин; во всем она имеет в виду образование человека для жизни...

4 Заказ 77

Старая школа была школой теоретического обучения; новая есть школа практической деятельности.

Старая школа сопоставляла без связи учебные предметы один подле другого; новая соединяет их органически и генетически...

Старая школа обращала учеников в рабов своим деспотизмом в обучении и в дисциплине; новая имеет в виду развитие человеческой природы по ее законам и образование характера посредством разумной дисциплины».

Как легко видеть из ряда приведенных положений, новая немецкая школа радикально противоположна старой, феодальной, потому что она возникает из основ диаметрально противоположного феодальному общественному строю демократического движения, по существу идентичного во всех странах, изживающих феодализм. Но их нельзя механически претворять в жизнь по частям, не освоив тех основных принципов, из которых они органически вытекают, как из своего источника. А это в конце концов те самые принципы, которыми движется жизнь народных масс, несмотря на то, что феодальный строй всеми мерами стесняет их проявление и конечной своей целью хотел бы поставить их совершенное подавление. Осуществление этой цели было бы равносильно подавлению самой жизни народа, так как принципы эти являются выражением именно этой жизни. И учитель школы должен осознать эти принципы, освоить их и жить ими, если хочет, чтобы его школа прониклась ими извнутри, а не механически, путем простого внешнего перенесения, путем подражания. «Мне было бы очень желательно,— переводит Редкин слова Дистервега,— споспешествовать истинному человеческому образованию учителей тем, чтобы они восприняли общие воззрения на воспитание и обучение, начала, принципы их... Мы, учителя, обязаны быть в состоянии овладеть общими основными началами воспитания и обучения, вывесть правила для нашей деятельности из общих законов, обосновать их и доказать их справедливость. Мы не должны довольствоваться одной эмпирией, не должны отказаться от более глубокого исследования и утверждения нашего предмета».

Это более глубокое исследование предмета педагогики интересовало Редкина еще в начале его педагогической деятельности. В 1845 г., отыскивая основы педагогической науки, он выдвинул положение, что предмет педагогики есть человек, его природа: «Всестороннее, полное, основательное и истинное знание человеческой природы — вот что должно составлять первый предмет изучения со стороны воспитателя и наставника». Принцип природосообразности был раскрыт тогда Редкиным в очень общем, абстрактном виде. Возможно, что под влиянием дальнейшего знакомства с работами Дистервега он признал, что конкретно природа человека не есть только его индивидуальная, искусственно изолированная абстрактная природа, но что она формируется в неразрывном единстве с ее социально-политической средой, сре-

дой народа. В соответствии с этим он должен был признать, что как общие основы народной жизни, так в частности и основы воспитания сводятся к удовлетворению естественной потребности в свободной деятельности. Природосообразность как общий принцип конкретно выражается в потребности свободной деятельности индивида и народа в их органическом единстве. На этом принципе, сочетающем в себе одновременно и свободу от принуждения извне и внутреннюю активность или творческие усилия изнутри, и должна быть основана педагогическая работа с подрастающими поколениями в условиях демократического общественного строя. Возникший в период борьбы с феодализмом, сковывавшим свободную деятельность масс ярмом крепостничества, принцип свободной деятельности, конечно, еще очень далек от реализации, поскольку очень живучи и пережитки феодализма и поскольку сменивший его капитализм оказался только новым изданием той же системы порабощения масс. Вот почему принцип этот как в организации социально-политической жизни человечества в целом, так и в развертывании педагогической работы в частности является все еще новым, все еще оспариваемым, все еще подвергающимся извращениям всякого рода и опорочиванию. Понятно, что и Редкин, выступая в 60-х годах прошлого века в его защиту и разъяснение, стремился, разъясняя взгляды Дистервега, заронить в сознание своих современников идею о значимости и величии этого нового принципа в деле демократического воспитания.

Свободное развитие всех и каждого в отдельности — вот самое настоятельное и самое современное как общесоциальное, так и педагогическое требование. «В настоящее время народы хотят развиваться свободно,— писал Дистервег...— Свободное развитие есть закон вселенной, есть закон всех существ, которые хотят чувствовать себя счастливыми и должны быть счастливы. Мы требуем свободного развития — ничего больше и ничего другого. Человек сам должен сделаться тем, чем ему быть следует. Только то имеет цену, цену прочную, что он сам себе выработает, завоюет своим трудом, своими усилиями. От всего прочего отказывается человек здравый, энергический, деятельный. Свободное развитие — это верное мерило для обсуждения всего — всех учреждений, всех распоряжений. Все, что благоприятствует, споспешествует свободному развитию, что упрочивает его,— хорошо, достойно похвалы; все же, что подвергает его опасности, вредит, мешает ему,— дурно, достойно порицания и потому должно быть отвергнуто». Требование свободы, самодеятельности, активности — это настолько назревшее требование демократии, что иногда оно кажется азбучной истиной, не требующей ни доказательств, ни пропаганды, как нечто само собой разумеющееся. Однако же на каждом шагу мы видим столько его нарушений, столько отступлений, несмотря на кажущуюся ясность его положительного значения, что приходится признать, что на деле царит не свободное развитие, а, напротив, принудительное подавление естественного

стремления к свободной деятельности. Об этом говорят те отрицательные последствия, к которым как в социально-политическом, так и в педагогическом отношении приводит систематическое нарушение требований подлинной демократии. В социальной жизни людей, в повседневной педагогической практике стало обычным явлением насильственное вторжение в жизнь и поведение других существ. «Какие,— спрашивает Дистервег,— могут быть последствия этого насилия, этого вторжения в природу того существа, которое носит в себе священный закон развития, которое в силу этого закона может преуспевать только под условием свободного раскрытия своей природы? Можно ли избежать искажения, изуродования, неестественности, карикатуры? Посмотрите вокруг себя и спросите: где мне найти людей с сильной натурой, без фальши, без искусственности? Как мало их между сотней двуногих тварей! Как много разочарованных, приторно-сладких, физически и духовно истощенных, тупо-нервных и тупоумных евнухов, просто животных, выпотрошенных, безголовых и бездушных, бесчувственных, перевернутых, косоголовых и пустоголовых, верующих и доверяющих всему, кроме самих себя, а потому вырванных из своих корней, верующих в букву, без представления и без содержания. Словом, как много людей, искусственно препарированных, сдвинутых с своего места, сделанных, приходится на одного, о котором можно бы было сказать: он натурален, он таков, каким природа хотела видеть его? Из сотни, называемых мужчинами, мужами, один, или мало чем больше; из пятидесяти женщин — одна, или мало чем больше. И не принадлежа к числу этих немногих, можно, однако же, чувствовать, какими были бы мы, если бы люди и обстоятельства позволили нам расти, если бы мы находились в среде людей, верных своей природе!»

Совершенно понятен отсюда вывод, который нужно сделать в отношении к педагогике. Как и вся жизнь, воспитание и образование должны быть организованы на принципе свободной деятельности ребенка, на отрицании насилия, муштровки, всякого принуждения. Развитие ребенка должно быть построено на возбуждении его самостоятельной деятельности. Все искусство педагога в этом.

«Ребенок,— пишет Редкин,— требует деятельности; он хочет воспринять своими чувствами впечатления внешнего мира; он хочет действовать своими членами, органами. Упражнение чувств и деятельность членов, органов — первые рычаги, первые двигатели воспитания. Вообще, человеческое существо зреет только вследствие деятельности и самостоятельности. Самодеятельность имеется уже с самого начала жизни; но она усиливается с изощрением чувств, с возрастанием сил. Поэтому внимание воспитателя постоянно устремлено на сохранение и усиление самодеятельности. Природа впоследствии указывает человеку на труд. Игра переходит в работу, соединяется с нею. Самодеятельностью человек должен выработать себе свою сущность, свое истинное

бытие, свое счастье, свои радости. Даром это никому не дается: это надобно приобресть усилиями, трудом».

Если таково природное, всей историей человечества выработанное стремление ребенка, то педагог свою основную задачу должен видеть в том, чтобы не тормозить, не задавливать это стремление, но всеми мерами его возбуждать, не давать поводов к его усыплению и бездействию. В противовес традиционной педагогике, которая нередко предпочитает давать ребенку готовые истины для заучивания, нужно стремиться к тому, чтобы ребенок привыкал сам перерабатывать изучаемый материал. «Образовательное действие учителя на учеников двоякого рода: сообщение им сведений и возбуждение их к самодеятельности. В общеобразовательных учебных заведениях главная цель обучения состоит в укреплении и упражнении сил ученика посредством возбуждения его к самодеятельности, а сообщение ему сведений — цель второстепенная. Хотя накопленные в училище сведения могут со временем утратиться, но возбужденная упражнениями самодеятельность не перестает оказывать благотворного влияния на всю жизнь ученика... Если, таким образом, учитель должен иметь в виду преимущественно возбуждение самодеятельности учеников, то само собой разумеется, что он обязан употреблять все средства к достижению этой главной цели, не ограничиваясь упражнениями, задаваемыми ученикам для домашних и внеклассных занятий, но упражняя их, сколько возможно более, в самом классе». Если многие учителя понимают задачу возбуждения самодеятельности так, что стремятся сообщать учащимся возможно больше сведений от себя, то это, конечно, досадное заблуждение. Редкин сравнивает усвоение пищи духовной с усвоением пищи физической. При физическом питании дело, конечно, не в том, чтобы проглотить пищу, но предварительно разжевать ее и таким образом подготовить ее к усвоению питательных частей желудком. Аналогичным путем и знания должны быть предварительно соответствующим образом переработаны для усвоения их сознанием ребенка, а не просто заучены, как это в действительности бывает. Большое различие между знаниями, в готовом виде сообщенными ученикам, и знаниями, усвоение которых предварительно подготовлено в свободной беседе учителя с учениками о том предмете, который должен быть усвоен, о его основных элементах и частях так, чтобы у ребенка в собственном его опыте образовалось предварительное накопление материалов, подлежащих изучению. Есть учителя, которые при сообщении новых знаний предпочитают самостоятельно развить учащимся ту или иную тему: но даже при большом красноречии таких учителей их объяснения скорее усыпляют учащихся, нежели возбуждают их мысль. В педагогической практике постоянно замечается, что учителя, умеющие поддерживать учащихся в постоянном возбуждении для активного осмысливания нового материала, всегда вызывают гораздо большее внимание и интерес с их стороны, чем те учителя, кото-

рые только говорят сами, горячатся, но не привлекают самих учащихся к размышлению о предмете урока. «Замечено,— пишет Редкин,— что в классе учителей молчаливых, но умеющих поддерживать в постоянном возбуждении содействие учеников, господствует гораздо большее напряжение внимания, нежели на уроках тех учителей, которые все только говорят сами, горланят, горячатся, лезут вон из кожи».

Нередко учителя извращают задачу возбуждения самодеятельности учащихся, искусственно вызывая ее подобие путем непрерывного спрашивания учащихся всего класса, причем получается иллюзорное впечатление непрерывающейся самодеятельности учащихся в течение всего урока. «Есть,— пишет Редкин,—учителя, воображающие, что они занимают в е с ь класс, спрашивая беспрестанно то того, то другого ученика и повторяя или исправляя с а м и ответы их, в уверенности, что повторенный или исправленный и м и ж е ответ одного ученика будет поучителен для всех остальных учеников. Неопытному наблюдателю, присутствующему при т а к и х уроках, покажется, что в э т о м классе, у э т о г о учителя все идет необыкновенно живо и что т а к о й учитель, не щадящий своих слов и сил, достоин полного одобрения, как добросовестно, т. е. н е у т о м и м о исполняющий свои обязанности. Но опытный глаз педагога увидит в этой м н и м о й живости действительную мертвенность... Если ученики и бывают внимательны при таких приемах, то это внимание ничуть не лучше невнимательности: оно беспредметно, пусто, будучи обращено не на высказанный ответ, а на ожидаемый вопрос, которого содержание неизвестно; этого нельзя, собственно, и назвать вниманием, достойным человека, неразлучным со свободой мысли и воли, с любознательностью, с интересом; это просто бессмысленное напряжение зрения и слуха, приличное скотам, дрессированным, запуганным, из страха обращающим свои глаза и уши на то, что хозяину будет угодно приказать им». В этом искусственном возбуждении деятельности учащихся нарушены одновременно обе стороны принципа свободной деятельности в обучении. И именно потому, что нарушен принцип свободы в деятельности ребенка и сама деятельность получила призрачный, иллюзорный, показной характер.

Стремясь оттенить воспитательное значение именно свободы в деятельности ребенка, Редкин писал: «Истинное воспитание человека бывает успешным только тогда, если оно будет благоприятствовать стремлению его личности, индивидуальности, к свободному раскрытию своей природы. А потому все, что споспешествует этому раскрытию, полезно, все же, что стесняет его, вредно. Свободное развитие есть основное стремление человеческой природы. Уничтожить его можно, только уничтожив самую природу человека. Этим стремлением к свободному развитию объясняются все борения человека в отдельности и всего рода человеческого. А потому современная мировая борьба есть следствие помехи настой-

чивому стремлению к свободному развитию; а потому она окончится только с признанием права на это развитие; ибо от удовлетворения этой потребности никогда не может отказаться человеческая природа. С полной достоверностью поэтому можно предсказать, чем кончится настоящая мировая борьба... Она одержит победу над своими врагами... А потому с полной доверенностью и с твердым убеждением педагог, понимающий это, будет идти вперед по пути свободного развития и будет стараться сделать этот путь свободным для других».

Принцип свободного воспитания в истории педагогики далеко не является общепризнанным даже у передовых педагогов. Это объясняется прежде всего тем, что смысл принципа легко извращается таким образом, что в понятие свободного воспитания вкладывается идея освобождения ребенка от всякого воспитания, идея о предоставлении его произволу, анархии, эгоизму и другим порочным влечениям. Вот почему Редкин использует в журналах Дистервега все те места, где даются разъяснения истинного смысла этого принципа, предупреждающие его извращения. «Говоря в пользу свободного развития,— писал Дистервег,— мы очень далеки от того, чтобы поблажать эгоизму, произволу и своеволию, потому что наш девиз: «Служи целому, живи в целом и примыкай к целому!» Человек в отдельности имеет настолько цены, насколько он имеет ее для целого. Однако же он должен иметь право на свободное саморазвитие соответственно своей особенности, индивидуальности, чтобы он мог служить целому своими силами и способностями. Развитие целого условливается развитием человека в отдельности. Хотя последнее есть также само по себе цель, однако же оно служит только средством для развития первого, которое есть конечная цель. Несправедливо также думать, будто мы разумеем под свободным развитием предоставление дитяти полной воли, потачку ему во всем и т. п. Без строгого воспитания никто не сделается таким, каким ему быть следует. Дитя живет в подчинении природной чувственности, следовательно, в состоянии рабства; из него должно оно высвободиться, возвыситься к свободе, т. е. к хотению разумного. А потому против его чувственности выступает разум его родителей и воспитателей, обуздывая, если нужно, дикую природу и ведя ее к разумности посредством повиновения. Слабость к своевольным и упрямым детям воспитывает из них домашних тиранов. Ни один человек не достигает свободы без борьбы с чувственностью, с этой формой, в которой проявляется дух человеческий в жизни. Человек дельный вырабатывается жестокой борьбой с самим собой. А потому под свободным развитием нисколько не разумеется сладенькая сентиментальность: свободное развитие требует только не делать никакого насилия дитяти в отношении его природных дарований,— насилия, противоречащего человеческой природе; предупреждать изуродование его чувственной природы и всяким образом благоприятствовать деятельности свежих и здравых сил, его возбуждающих».

Таковы были в основном аргументы в пользу новой организации воспитания, основанной на принципах самодеятельности и свободы учащихся, которые были по следам Дистервега развиты П. Г. Редкиным в серии его статей под наименованием «Современные педагогические заметки». Нет сомнения, что этими статьями Редкин оказал в свое время значительную услугу педагогической мысли 60-х годов. Он внес этими статьями в сознание педагогов новые, прогрессивные идеи, отвечавшие общим задачам демократического движения 60-х годов. Правда, освоение и разработка этих идей не осуществлены и до настоящего времени в такой степени, чтобы можно было сказать, что этот этап развития уже закончен и что здесь больше нечего делать. Это тот этап, которого не могла завершить буржуазная педагогика и довершение которого составляет ближайшую задачу нашей советской педагогики.

* * *

Охарактеризованные выше теоретические опыты Редкина, направленные на уяснение и раскрытие основ педагогической науки, являются его главной заслугой в истории русской педагогики, только еще начинавшей в 40-х годах XIX века свои первые шаги в области научно-теоретического оформления своих достижений. Эта заслуга Редкина теснейшим образом связана с предпринятой им широкой популяризацией достижений передовой европейской педагогики в лице Дистервега, Браубаха и других германских педагогов.

В краткой формулировке основные положения Редкина, выдвинутые им в качестве предпосылок для правильного формирования науки воспитания в условиях России середины XIX века, сводятся к следующим. Педагогика должна быть одновременно опытной и теоретической наукой: данные опыта она должна поднимать на высоту теории, являющейся его обобщенным выражением. Основным объектом изучения педагогической науки, ее реальной основой должен быть человек, его психофизическая и социальная природа, закономерности ее развития, из которых должны вытекать и на которых должны опираться основные законы воспитания. Воспитание не должно вступать в противоречие с физической, психической и социальной природой человека, потребностями ее развития: оно не должно подавлять или задерживать их, а способствовать их естественному развитию, законы которого должны быть ввиду этого освоены педагогикой. В этом смысле нормально поставленное воспитание, воспитание научно обоснованное, должно быть природосообразным и свободным, т. е. вполне согласованным с природными условиями развития ребенка. Основные категории педагогики — воспитание и обучение,— сложившиеся еще в условиях предшествующих эпох человеческого общества, организованных на принципах бесправия масс, принципах насилия, принуждения, подавления и эксплуатации народных

масс немногими привилегированными, должны быть поэтому радикально переработаны как в теории, так и на практике. Воспитание и обучение в наступающих новых общественных условиях все еще носят на себе следы, наложенные на них феодально-крепостнической эпохой, когда они в полном противоречии с законами развития человеческой природы строились на началах принуждения и подавления естественных человеческих потребностей.

Как и многие его современники, Редкин не подозревал, что, хотя пробуждающиеся в России народные массы и ставят перед собой новые, прогрессивные задачи воспитания, но то буржуазное, по существу эксплуататорское общество, которое по законам истории из них сформируется, не сможет осуществить новых, радикальных идей воспитания. Вот почему ни идеи Редкина о научной педагогике, ни идеи его ученика К. Д. Ушинского, разработанные им в «Педагогической антропологии», по существу дела не имели успеха в России второй половины XIX века, несмотря на демократическую и педагогическую их зрелость. Но в истории педагогики они, конечно, должны быть учтены и получить свое законное место и надлежащую положительную оценку в изменившихся социальных условиях нашего времени.

Проф. В. Я. Струминский.

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ П. Г. РЕДКИНА

I. НА ЧЕМ ДОЛЖНА ОСНОВЫВАТЬСЯ НАУКА ВОСПИТАНИЯ [1]

Это первый, важнейший вопрос в педагогике. От его решения зависит все воспитание. Недавно ученый и опытный педагог, г-н Браубах, ныне директор новой Гиссенской реальной гимназии, издал весьма замечательное сочинение, исключительно посвященное этому важному предмету, под заглавием «Fundamentallehre der Pädagogik, oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft» (Giessen. 1841). Считаю полезным изложить здесь вкратце его мысли. Впрочем, мое изложение самостоятельно: г-н Браубах писал для Германии, я пишу для России.

Все науки, справедливо замечает г-н Браубах, уже сами по себе имеют важное значение: но, кроме такого самостоятельного, теоретического достоинства, они еще могут приобресть и практическое значение, что называется их пользой. Нет науки, которой польза была бы очевиднее той, какую может доставить педагогика. Ее благотворное влияние на всю жизнь человеческую признано всеми мыслящими людьми. Оттого не только педагоги ex professo чувствовали в себе призвание к возделыванию этой науки, не только многие и притом даже самые знаменитейшие философы обрабатывали ее как одну из важнейших отраслей своей системы; но в ней более или менее принимает участие всяк, сколько-нибудь понимающий ее значение.

Впрочем, как ни драгоценны многие труды по части этой науки, как ни памятны великие заслуги многих педагогов, все еще педагогика далека от того относительного совершенства, каким могут похвалиться другие отрасли человеческого знания.

Чего же недостает для ее совершенства? Как восполнить этот недостаток и через то подвинуть науку воспитания на высшую ступень ее исторического развития?

Педагогике недостает твердой основы. Найти ее — вот первая задача науки.

Что же это за основа? Это такое главное теоретическое положение или практическое правило, из которого все прочие

[1] Примечания даны в конце книги.

положения или правила должны развиться сами собой, следуя общим законам логического мышления. Педагогика, получив такую основу, исполнит свое назначение; она станет наукой в полном смысле этого слова. Все отдельные педагогические знания приобретут необходимую основательность; все ее педагогические правила найдут для себя высшее оправдание в науке; все частные наблюдения объяснятся; все вопросы разрешатся для педагога. Словом, тогда педагогика получит такую твердую точку опоры, что ее результаты потеряют свою неопределенность и сомнительность. Утвержденная на истинных началах основательной опытности, педагогика станет постоянно возвышаться к тем общим законам, которые владычествуют над пестрым многообразием преходящих явлений, которые разрешают кажущиеся противоположности в единстве высшего понятия.

Эта наука воспитания не заменяется тем, что обыкновенно называется школой жизни. Жизнь иногда исправляет человека, помогает ему иногда довоспитаться или даже перевоспитаться; но эта школа большей частью слишком поздняя, да и не всякому посчастливится пройти ее. То же, что собственно называется воспитанием, и своевременно, и не случайно. Наука воспитания не заменяется также и тем, что называется врожденным тактом или что приобретено простым долговременным навыком. Воспитатель не должен полагаться на таких ненадежных руководителей. Не всегда ощупью, без света науки, можно открыть прямую дорогу к цели, да и не всегда последующая жизнь может загладить недостатки первого воспитания.

Несмотря на то, большая часть людей считает себя вправе быть воспитателями и наставниками юношества, совсем почти не зная педагогики как науки. За то их педагогическая деятельность бывает или бессознательна, т. е. не имеет никакого твердого, точно определенного направления, или же сама в себе несвязна и непоследовательна. Если можно что-либо привесть в извинение таких педагогов-самозванцев, то разве только то, что под формой науки воспитания нередко появляются в свет создания пустой фантазии или грубого эмпиризма.

Педагогика в истинном своем значении должна быть вместе и наука положительная, опытная, и наука философская, основанная на началах разума.

Как наука опытная, она не должна быть пустым набором глубокомысленно-темных положений, блистательно-бессмысленных фраз, мертвых школьных терминов, определений, разделений и т. п. Она должна быть полная живым содержанием и доступна, по образу своего изложения, всякому образованному человеку. Наука едина с жизнью. Наука только возводит все разнообразие жизни к единству сознания, а потому служит основой и руководством для практики. Живая, как самая жизнь, педагогика должна возбуждать мышление во всяком, кто только привык мыслить. Общие ее положения должны быть не общие

места, а так сказать, темы для рассуждений. Правда, воспользоваться правилами, излагаемыми в педагогике, может вполне только тот, кто сам их в себе снова перемыслит; оценит же их и оправдает только человек, с достаточным запасом опытных сведений, соединяющий взгляд всесторонний, глубокий, светлый.

Как наука философская педагогика не должна быть сборником бессмысленно повторяемых обычных правил, механических подражаний чужим примерам и образцам и т. п. Сущность науки состоит не в изложении отдельных случаев, опытов, фактов, но в развитии истинных, общих, основных законов явлений, в развитии мысли, которой дышат факты и без которой все факты безжизненны, не имеют значения для мыслящего человека, не существуют для духовного его сознания. Наука не есть род ручного энциклопедического словаря, в котором можно было бы приискивать прямой ответ на каждый частный вопрос и тем удовлетворять свое случайное любопытство. Наука не забавный рассказ, не остроумная игра представлениями и мыслями, не средство провесть время, занять воображение, доставить приятный отдых, возбудить чувствительность или даже чувственность и т. п. Нет, наука требует строго последовательного мышления, постоянного напряжения всех умственных способностей, занятия не шуточного, но серьезного, полной к себе преданности, основанной на любви к истине, на добросовестном, свободном от предрассудков искании того знания, которое доступно человеку... Конечно, все наше знание основано на опытности, но никто сам всего не переиспытает, да и в том, что предлагает опыт, всяк понимает только то, к чему сам в себе имеет смысл. Скудный мыслями наблюдатель скользит только по поверхности предмета, не проникая в его глубину. Для него, как слепого духовно, свет науки не существует.

Итак, излагающие педагогику как науку должны помнить, что она, сверх теоретического достоинства, имеет и практическое значение; практические педагоги не должны забывать, что для оправдания своего имени они обязаны изучить педагогику как науку; наконец, и те и другие должны убедиться, что для основательного изложения и изучения педагогики необходимо установить верховное начало этой науки.

Это верховное начало Браубах выражает в виде следующего практического правила: воспитывай так, чтобы твой воспитанник становился собственным своим воспитателем.

С первого взгляда это правило кажется уже само по себе просто и верно, но весьма немногим доступна вся его глубина и плодовитость; не вдруг возможно открыть и развить его; не для всех очевидна его непреложная истинность.

Вот почему это правило требует объяснения, оправдания и развития, что собственно и составляет как предмет этой статьи, так и задачу всего сочинения г-на Браубаха.

* * *

Отличительная природа человека преимущественно обнаруживается в том, что он имеет необходимую потребность в воспитании и в ученье — словом, в образовании и что в нем присутствует способность к образованию. Никакая другая земная тварь не рождается в таком беспомощном состоянии, в каком долго пребывает человек. Никакое животное не может выучкой взойти на ту ступень бытия, на которую возводится человек посредством истинного образования. Только в человечестве одно поколение передает другому добытые познания. На таких свойствах человеческой природы, в которых отражается сущность человека, его духовная сторона, его нравственное достоинство, основывается наука воспитания. Следовательно, педагогика имеет своим предметом все то, что служит к возвышению человека посредством воспитания на ступень, сообразную его сущности. Как редко об этом помышляют родители, воспитатели и наставники! Большей частью воспитание состоит только в одной выучке, в одном накоплении сведений для каких-либо эгоистических суетных нередко даже порочных целей! Обыкновенно образуют только голову, а не сердце.

Но для того, чтобы педагогика стала наукой, необходимо привесть все педагогические познания в такую единую и целостную систему, в которой бы внутренняя связь отдельных мыслей выразилась и во внешней связи. Истина мыслей, имеющих внутреннюю связь, образует зерно науки, а внешняя сообразность их изложения — его покров. В соединении их заключается идеал науки. Возможно совершенное, т. е. условно оконченное воспитание — вот цель педагогики! Без такой цели необходимо требование и науки и жизни человеческой — стремиться постоянно к совершенству — невыполнимо.

Знание человека есть первое предположение педагогики. Следовательно, всестороннее, полное, основательное и истинное знание человеческой природы — вот что должно составлять первый предмет изучения со стороны воспитателя и наставника.

Предположив в себе такое знание, на нем педагогика основывает свои общие законы; а из этих законов, как теоретических начал, выводятся все практические правила воспитания. Так постепенно педагогика становится наукой и искусством. Деятельность воспитателя и наставника, не основанная на твердых, ясно сознанных началах науки, имеет необходимым следствием беспрестанное колебание между двумя крайностями. Без них не могут они дать себе ясного и полного отчета ни в успехах своих, ни в неудачах. В таком воспитании и обучении не может быть единства, полноты, основательности и последовательности.

Человек одарен такой свободной волей, которая допускает возможность внешнего влияния со стороны воли другого человека или

со стороны природы. Это влияние может быть двоякого рода. Оно может дать человеческой природе или истинное или ложное направление, т. е. согласное или несогласное с ее предназначением. Под воспитанием в истинном смысле этого слова разумеется такое только влияние одного человека на другого, которое, основываясь на истинной природе человека, ведет его к истинному предназначению.

Такое воспитание совершается совместным влиянием двух деятелей, называемых обыкновенно природой и искусством. Под природой разумеется здесь все то, что иначе называется школой жизни, школой света. Воспитание же как искусство, производимое через прямое влияние одного человека на другого с сознательным намерением развивать в нем то, что существенно человеку, есть воспитание в педагогическом смысле этого слова. Таким только воспитанием занимается педагогика; посредством такого только воспитания человек может развивать свою сущность и выполнять свое предназначение. Но человек должен быть воспитан и научен для света; не для того, что иногда называется светом, не для злого, но для доброго в свете. Он должен быть воспитан так, чтобы мог сам сознать законы, правящие людьми и миром, сколько это доступно человеку. С тем вместе он должен научиться самостоятельно, добровольно, с полным смирением и кротостью покоряться этим законам. Его назначение — жить между людьми и с людьми. В этом положении является он и как человек вообще, и вместе как гражданин. Педагогика должна иметь в виду обе эти стороны человеческой жизни. Она должна образовать и человека, и гражданина. Как часто это забывается при воспитании и какие проистекают оттуда пагубные, иногда ужасные последствия!

* * *

Для единства, необходимого в воспитании, необходимо и единство в науке, которое должно выразиться в одном верховном, основном ее положении, из которого все прочие были бы только выводами. Главное положение педагогики и есть единственная, конечная цель воспитания. Педагоги обыкновенно говорят о разных целях воспитания: одни полагают ее в счастье, другие в совершенстве, третьи в нравственности и т. п. Правда, каждая из этих целей имеет свою справедливую сторону, но ни одна из них не является в своей отдельности конечной целью, общей целью, так сказать, всех частных целей вместе.

В самом деле, земное счастье человека заключается не вне, а внутри его, — в его внутреннем сознании, в его совести; оно из него исходит, следовательно, есть произведение его собственной воли. Совершенство, возможное для человека, никогда не может быть достигаемо внешними средствами, а самостоятельной его деятельностью: без собственного стремления никакое совершенствование невозможно. Нравственным не может человека сделать

воспитание без участия его воли. Воспитывать человека, подавляя в нем самостоятельность, не развивая ее постепенно, — значит противоречить своей собственной и общей цели воспитания.

Недостаточность всех этих целей доказывается всего яснее тем, что воспитание считает свое дело исполненным в то время, когда предположенная цель нисколько еще не достигнута; что воспитание оставляет воспитанника тогда, когда он наиболее в нем нуждается. Вот уже из чего видна необходимость принять за начало педагогики такую общую, высшую цель, под которую все прочие подводятся и через то теряют свою односторонность. Можно выразить эту цель в следующих коротких словах, обращенных к педагогам: старайтесь воспитывать так, чтобы ваш воспитанник не имел со временем нужды в вашем воспитании, т. е. чтобы он постепенно все более и более приобретал способность быть собственным своим воспитателем.

Весьма важная и между тем обыкновенная ошибка воспитателей состоит в том, что они держат в совершенной зависимости воспитанника, достигшего уже известной зрелости; что они и с выходящим из детства, со взрослым обращаются все еще так, как с ребенком, не терпя в нем зарождающейся потребности к самостоятельной деятельности, подавляя в нем то, в чем собственно и выражается духовная природа человека. Так обыкновенно поступает тот, кто своего воспитанника оставляет в детстве на произвол случая, мелких капризов, безграничного своеволия, не терпящего никакого закона, не покорного никакому приказанию. Слишком уже поздно замечает такой воспитатель, что взрослый человек совсем не тот, каким он желал и надеялся его видеть; что теперь уже он отвергает его руководство, пренебрегает его советами и наставлениями, между тем как сам собой еще управляться не в силах. Благоразумный воспитатель тогда предоставляет ребенку непринужденную деятельность, когда это сообразно с истинной целью воспитания. С возрастом, с развитием воспитанника он все более и более дает ему свободы, приучая его таким образом к самостоятельности. При таких условиях воля воспитанника всегда будет согласна с волей воспитателя. Истинное воспитание находит для себя награду в достижении того результата, что взрослый человек пришел в состояние сам собой управляться, как следует; ложное воспитание как бы сожалеет о том, что взрослый вышел уже из детства. Воспитатель с истинным направлением воспитывает себе в своем воспитаннике лучшего друга, а с ложным — часто злейшего врага.

Воспитать человека так, чтобы он был собственным своим воспитателем,— значит дать воле его такое направление, которому следуя воспитанник приобретает и желание, и навык идти сам собой по пути, на который вывел его воспитатель. Воспитанник должен перенять на себя свое воспитание тогда, когда оно оканчивается уже со стороны воспитателя. Разница между воспитанием, основанным на таком истинном начале, и между его противо-

положностью состоит преимущественно в том, что в первом случае воспитанник переходит от внешнего воспитания к внутреннему, от зависимого к самостоятельному, что и сообщает ему силу найтись во всех обстоятельствах жизни, быть не рабом их, но господином; в последнем же случае место воспитания заступает влияние случайных обстоятельств, которые овладевают тем, кто не приобрел самостоятельности характера. Впрочем, благоразумный воспитатель не вдруг бросает в пучину света своего воспитанника, но снабдив прежде всеми орудиями, которыми он силен победить все влияния, враждебные истинной цели воспитания.

Начало педагогики заимствовано не извне, не произвольно, но выводится из самой сущности предмета. Предмет педагогики — человек. Его истинная сущность или природа, его значение как человека или гражданина должны быть раскрыты посредством воспитания. Раскрытие этой сущности есть его предназначение. Воспитание должно поставить человека на дорогу, ведущую его прямо к истинному предназначению, по которой он должен, окончив свое воспитание, твердо идти во всю жизнь свою.

Если отличать, как обыкновенно делается (особенно у германских педагогов), воспитание от того, что собственно называется ученьем, или наставлением (Unterricht), то и для последнего необходимо принять то же основное начало. Должно обучать так, чтобы ученик мог со временем стать собственным своим учителем, т. е. чтобы по окончании ученья он мог сам продолжать изучение того, к чему он прежде получил надлежащее руководство.

* * *

Обучение наукам может быть рассматриваемо с двух сторон: а) в отношении содержания сообщаемых наукой сведений, составляющих ее материал, и б) в отношении того влияния, какое наука имеет на развитие ученика.

Первую цель обучения педагоги называют материальной, а последнюю — формальной. Заставьте ребенка твердить на память для ее упражнения какие-нибудь стихи даже на неизвестном ему языке,— вы будете иметь в виду одну только формальную цель; велите ему выучивать стихи с тем, чтобы он вместе усваивал их содержание,— ваша цель будет преимущественно материальной, впрочем, всегда вместе и формальной. Из этих примеров очевиден следующий важный закон дидактики, или науки обучения: содержание науки производит вместе и действие, следовательно, материальное обучение имеет и формальную сторону, напротив, формальное может не иметь никакого материального достоинства.

Рассматривая обучение с формальной стороны, необходимо отличить еще то действие, которое есть следствие внутренней истины сообщаемого содержания, от того, которое является только следствием самого способа обучения, или одной только методы. Например, обучение чтению имеет три следствия: 1) материаль-

ное: ученик приобретает навык к чтению; 2) формально-материальное: ученик не только научается сосредоточивать свое внимание на один и тот же предмет, но вместе и делать разные соображения своим рассудком и 3) формальное: ученик пытается упражнять высшую мыслительную способность.

Прилагая верховное начало дидактики к разным видам обучения, мы можем выразить его таким образом: 1. *Для формальной цели* — обучение должно быть таково, чтобы ученик приобрел надлежащее направление и возможность сам идти вперед, когда время ученья уже кончится. 2. *Для материальной цели*: ученье должно быть таково, чтобы сообщаемые знания развивались как бы сами собой; чтобы в том, что сообщено, лежали начала или семена для дальнейшего самостоятельного изучения предмета.

Все науки разделяются обыкновенно на положительные или исторические в обширном смысле и на философские. Для предупреждения всяких недоразумений лучше сказать, что всякая наука может быть рассматриваема с положительной или с философской точки зрения. Верховное начало дидактики, применяемое к этим направлениям, должно быть выражено так:

1. *Для философского* направления: а) *в отношении формальном* — учи так, чтобы мыслящая деятельность ученика приобрела такой навык и получила такое направление, которые бы дали ему возможность дальнейшего самостоятельного развития своего мышления; б) *в отношении материальном* — учи так, чтобы в сообщенных тобой положениях заключались семена или основы дальнейшего развития.

2. *Для положительного* направления: а) *в отношении формальном* — учи так, чтобы память ученика беспрестанно была укрепляема и чтобы он приобрел вместе способность сообразно данному направлению добавлять к переданному запасу познаний сведения, добытые им самостоятельной деятельностью; *в отношении материальном* — изложи факты так, чтобы в них заключались семена дальнейшего развития; чтобы ученик мог потом сам расширять и восполнять круг своих познаний и чтобы таким образом ему легко было бы вновь приобретаемые познания соединять с тем, что ему прежде сообщено, вносить их в состав накопленного им запаса сведений.

Воспитание и обучение пребывают в необходимом между собой единстве; несмотря на свои отличия, они оказывают взаимное воздействие; поэтому воспитание должно быть поучительным, наставительным, а обучение, так сказать, воспитательным, назидательным.

Воспитание действует, конечно, преимущественно на сердце, т. е. на внутреннее чувствование и на волю, а ученье на ум. Но воспитание не может быть без ученья, а ученье уже само по себе есть воспитание. Воспитание сопровождается всегда приучением и имеет ближайшей целью, следствием — навык, а конечной —

нравственное развитие. Навык есть только следствие постоянного упражнения. Им приобретается привычка; добрая привычка возвышает, злая — унижает человеческое достоинство. Воспитание старается, сперва даже посредством принуждения, о том, чтобы человек навык к добру, дабы мало-помалу добрая привычка обратилась в его природу, дабы впоследствии он мог, наконец, с полным сознанием и с непринужденной волей поступать сообразно нравственному достоинству человека.

В самом деле, человек всегда почти чувствует так, как мыслит, и хочет, как мыслит и чувствует. Мысли имеют влияние на чувствования, чувствования — на ум, и то и другое вместе — на волю. Но первые представления, первые мысли в ребенке исходят из чувствований; потом, когда воспитание подействует на чувствования, оно через представления и через мышление может изменить чувствования. Следовательно, ученье должно исходить из воспитания, а не наоборот. Начало воспитания должно перейти в начало ученья точно так, как чувствование должно быть возвышено до мышления. Вот почему навык должен предшествовать сознательной нравственной деятельности. Чего ребенок делать не любит, но сообразно цели воспитания должен делать, к тому его сперва надо приохотить, даже принудить. Такое вынужденное деяние до тех пор должно повторяться, пока ребенок не приучится сам делать то, к чему его прежде принуждали. Приобревши такой навык, он станет добровольно делать то, что прежде делал принужденно. Потом он начнет сам сознавать причину, почему его к тому принуждали и приучали. Эта причина должна быть сообразна с целью воспитания, с природой и предназначением человека, с его развитием как человека и гражданина, с его нравственным достоинством, с физическим, умственным и нравственным его благом. Так навык возвышается в человеке до такой деятельности, которая основывается на сознании высочайшего блага.

Выше сказано, что воспитание должно быть наставительным, а ученье воспитательным. Наставительным воспитание является тогда, когда оно имеет в виду не только навык, но в самом навыке дает воспитаннику руководство, как он должен располагать свою деятельность соответственно требованию разума и воли, рассудительно, разумно, самостоятельно, свободно. Иначе навык будет только выучкой, дрессурой, подобно тому как приучают животных. С другой стороны, ученье тогда будет воспитательным, когда не только им сообщаются материальные познания, но когда в самом сообщении и чрез его посредство становится ученик способным двигаться сам собой в области мышления и знания. Иначе ученик похож будет на такой запасный магазин скупца, в котором сокровища лежат в беспорядке и без всякого употребления.

Цель воспитания в отдельности от ученья состоит в том, чтобы воспитанника сделать таким, каким намерен его сделать воспитатель. Поэтому главное правило воспитания: делай все, через что воспитанник станет тем, чем ты хочешь, чтоб он был. Надежней-

шее к тому средство — безусловная власть со стороны воспитателя и слепое повиновение со стороны воспитанника.

Цель наставительного воспитания — возбудить ученика к тому, чтобы он самостоятельно мог воспитаться, а потому главное здесь правило: делай все, что человеку придает охоту и желание воспитаться. Главное к тому средство: самосознание и свободное господство над самим собой со стороны воспитанника.

Цель ученья в отдельности от воспитания — расширить круг познаний ученика и обогатить его ими. Главное правило ученья: делай все, через что может расшириться круг познаний ученика и обогатиться запас его сведений. Главное к тому средство — сообщение таких познаний. Наконец, цель наставительного ученья — укрепить и возвысить посредством упражнения и деятельности познавательную способность ученика. Главное здесь правило: делай все, через что сила познавательной способности увеличивается. Главное к тому средство — возбуждение подвижности мышления.

Все эти цели, правила и средства должны быть употребляемы при воспитании, но не во всякое время, не во всяком возрасте, вообще не во всяком положении воспитанника или ученика. Например, самостоятельность, твердость воли, характера в человеке может быть и в дурном, низком, злом, и в хорошем, высоком, благородном, добром. Если воспитатель заметит, что в воспитаннике характер развивается ко злу, то он должен сломить эту злую твердость, это упрямство и т. п., когда еще не слишком поздно; на место упрямства во зле воспитатель должен поставить твердость в добре, развивая ее постепенно. Твердость воли сама по себе безразлична, ни зла, ни добра. Но так как воспитание должно иметь целью развитие нравственного достоинства в человеке, то твердость должна посредством воспитания всегда быть направляема к одному только добру. Не то унижает человека, что сделано насилие его порочной твердости, но то, что эта твердость порочна.

Наконец, укажем на взаимное отношение воспитания и ученья по их действию на различные способности человека.

Ученье оказывает свое влияние: во-первых, на память и ведет к знанию того, что сообщается извне. В этом заключается содержание, предмет, материал для мышления. Таким образом, ученье действует, во-вторых, на мышление и ведет к самосознанию. Это самосознание образуется или в уме, действующем пассивно, так что мысли суть только разрешенные чувствования, или в уме, действующем активно, так что мысли не обосновываются никакими чувствованиями. Таким образом, ученье действует на чувствования и волю ученика посредством знания: ибо чувствования и воля способны к образованию и это образование совершается и должно совершаться посредством мышления.

Воспитание оказывает свое влияние: во-первых, на деятельность и ведет к такому поведению воспитанника, какое от него

требуется со стороны воспитателя. Затем при такой деятельности в воспитаннике развивается мало-помалу практическое чувствование и воля. Тогда воспитание действует, во-вторых, на чувствование и волю, которые постепенно ведут к самомышлению. Развитие посредством деятельности есть также дело воспитания. Таким образом, наконец, воспитание действует, в-третьих, на мышление воспитанника.

Из всего вышесказанного видно, что воспитание и ученье состоят между собой в единении. В самом деле, для выражения этих понятий вместе существует даже особое слово. Воспитание и ученье вместе мы обыкновенно называем образованием.

Это образование должно быть всеобщее, т. е. не только в том смысле, что оно должно простираться на всех людей, но и в том, что оно обнимает всего человека, т. е. все его природные наклонности и способности, но с тем, чтобы их очистить от всего злого и направить только к тому высочайшему добру, в котором заключается предназначение человека. Главная задача образования состоит, следовательно, в том, чтобы изучить природу человека и его предназначение; чтобы всякое уклонение от прямого пути, ведущего к этому предназначению, устранить в самом начале и чтобы заблудшего опять вывесть на прямую дорогу, употребляя надлежащие к тому средства.

Образовать всего человека — значит, следовательно, развить в нем всю природу его так, чтоб она могла достигнуть своего предназначения, развить в нем не только телесные, но и духовные способности, его чувствования, наклонности, пожелания, его волю, его мышление, словом — все в нем соответственно нравственному достоинству человеческой природы.

Впрочем, под всеобщностью образования не должно разуметь того, что будто бы каждому человеку должно давать одно и то же образование и одинаковым образом. Хотя природа каждого человека имеет много общего с прочими людьми, но еще более она имеет особенностей. При образовании должно обращать внимание на то и на другое. Каждый человек должен получить общее образование, сообразное общему достоинству человека и гражданина, и особенное, условливаемое внутренним и внешним его призванием, т. е. особенными его наклонностями, способностями и дарованиями и особенным его положением в обществе. Поэтому образование каждого человека должно быть трояко:

1. Общечеловеческое образование, или образование человека как человека, т. е. образование, общее ему с прочими людьми, имеющее своей целью достижение для всех людей одного и того же предназначения посредством развития в нем человечности, называемой обыкновенно гуманитетом.

2. Общее гражданское образование, или образование человека как гражданина, имеющее целью достижение одного и того же предназначения для всех граждан всех обществ без различия или же для всех граждан одного только определенного общества.

3. Образование частное, или специальное, т. е. образование для той особенной деятельности, которая определяется особенным — и внутренним и внешним — призванием человека, следовательно, приготовление его к такому призванию как к особенному его предназначению.

Все эти виды образования должны состоять между собой в единстве. Вообще, все образование должно быть, как обыкновенно говорят, гармоническое. Впрочем, слово «гармония» есть звук весьма неопределенный. Конечно, никакое образование не должно давать человеку различных направлений, иначе человек станет существом, находящимся с самим собой в разладе, в противоречии. Если образовывающий человека старается дать ему одно направление, то непременно это направление будет в нем владычествовать над всеми прочими, потому что стремление к единству не есть только отвлеченное требование ума, но и выражается во всем существе человеческом, во всей его природе. Когда все многоразличные направления подчинены одному, над ними господствующему, тогда неминуемо образование получит единство, соответственное единству человеческой природы. Тогда только можно сказать, что действительно существует гармония между различными направлениями человеческой природы; что образование развило человека гармонически. Но самое свойство этой гармонии может быть различно. Так, ложное образование может поставить эгоизм, себялюбие владычествующим направлением в человеке. Так, кротость, смирение, признание человеческой слабости, верующее и уповающее в благодать божию, должно быть господствующим направлением в образовании по началам христианства. И в том и в другом случае можно говорить о гармонии, но так, что злое гармонирует только со злым, а доброе с добрым. Гармония злого, можно сказать, разрушается гармонией доброго, а потому гармонии в злом быть не может: зло есть отрицание гармонии, дисгармония. Так злая гармония необходимо переходит в дисгармонию, потому что только одно добро, одна истина пребывает вечно в гармонии с собой. Только одна благая гармония есть истинная гармония.

Иногда, требуя единства в образовании, говорят, что все силы человеческой природы должны быть между собой в равновесии. Слово «равновесие» должно понимать также в истинном его значении, как и слово «гармония». Равновесие вообще тогда бывает в силах человеческих, когда одна какая-нибудь сила подчиняет себе все другие, например сила воображения подчиняет себе рассудок, волю и пр. Истинное образование должно стремиться к истинному же равновесию сил. Так, ум должен владычествовать над всеми силами природы человеческой, ум, просветленный нравственностью, религией.

Этим разрешаются все подобные вопросы, что должно более образовать: ум или чувствование, или волю, голову, или сердце? Более ли надобно воспитывать или учить? Что лучше в человеке:

чувствование или воля, или мышление? С чем должны сообразоваться воля и деятельность человека: с чувствованием ли его или с мышлением? Дабы устранить мнимую трудность разрешения этих вопросов, надо вспомнить то, что выше сказано о значении воспитания, ученья и образования; не должно забывать, что ученье есть только другая сторона воспитания, воспитание — только другая сторона ученья; что ученье должно быть вместе воспитанием, а воспитание должно быть ученьем; что, наконец, образование есть ученье и воспитание в их единстве. В наше время обращают, к сожалению, особенное внимание только на ученье, и притом так, что это ученье нельзя назвать вполне воспитательным. Из видимых пагубных последствий такого явления многие выводят заключение, что не надо слишком образовывать голову, слишком много учить, потому что излишнее, говорят, умственное образование вредно для нравственности, для религиозного чувствования, излишнее развитие головы вредно сердцу. Вот почему в наше время требуют (многие) прямо или косвенно от педагогики, чтобы она нашла надлежащую мерку для умственного образования; чтобы она определила, до чего должно оно простираться, дабы голова не была образованна на счет сердца. Такой мерки никакая педагогика найти не может, но только потому, что искать ей нечего. Если ученье будет вполне воспитательным, а воспитание вполне поучительным, то о такой мерке и помину быть не может, или, пожалуй, в этом самом взаимном отношении между воспитанием и ученьем, в этом их единстве, или в этом единстве образования и заключается та мерка, тот философский камень педагогики, которого она ищет не вне, а внутри самой себя. Такая истинная педагогика признает то чувствование, которое не выдерживает пробы истинного мышления, за слабое, негодное чувствование; и наоборот, то мышление слабо, скудно, ложно, которое уклоняется от истинного чувствования. В чувствования не должно быть превращено все мышление, равно как и мышлением не должно подавлять всех чувствований. Напротив, обе силы — чувствование и мышление, сердце и голова — должны быть беспрерывно укрепляемы; причем неусыпно надо наблюдать за их направлением, сообщая им такое направление к высочайшему благу, которое бы владычествовало над всеми прочими направлениями. Это направление состоит в сохранении в человеке образа и подобия божия, что и составляет высочайшее призвание человека вообще.

В предыдущем заключается также ответ еще на один довольно обыкновенный вопрос: что должно в жизни человека владычествовать — тело над духом или дух над телом? В наше время обыкновенно отвечают: и то и другое надо развивать гармонически. Но я сказал, что такая гармония есть иногда пустой звук без значения, не заключая в себе никакого определенного понятия или иногда являясь безразличным по своему содержанию. Истинная гармония, как мы видели, не только состоит в том, чтобы не было противоречия между различными направлениями

образования; не только в том, чтобы одно, какое бы то, впрочем, ни было направление господствовало над всеми прочими; но чтобы всегда истинное, благое, высочайшее направление подчиняло себе все нижайшие. В таком смысле принимая гармонию, мы должны сказать, что дух есть высшее в человеке, как существе, носящем образ и подобие божие, и что тело должно потому подчиняться духу, как своему владыке. Но и тело имеет свои права как сосуд духа, от которого потому человек отрекаться не должен. Человек есть единство духа и тела, а потому истинное образование должно развивать и дух его и тело в их единстве — словом, развивать всего человека для полной человечности.

II. ОБОЗРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ [2]

Необходимость исторического изучения науки для верного и основательного ее понимания не подлежит сомнению. Но педагогика принадлежит к числу тех наук, знание истории которых весьма полезно даже для практики. Несмотря на то, история педагогики мало еще обработана. Главный недостаток сочинений по этому предмету состоит в том, что они представляют или только собрание материалов, или же произвольную систему, в которой недовольно резко отмечено то, в чем выказывается успех последующего времени в сравнении с предшествующим; читатель видит один хаос имен и фактов, из которых не может вывести заключения, идет ли воспитание вперед или пятится назад. Находя историю педагогики в таком состоянии, старый учитель Гальского реального училища Фр. Кернер решился обратить особенное внимание на приведение материалов в удобообозреваемый порядок и на установление и характеризирование периодов с их подразделениями с тем, чтобы отметить только то, что в каждом периоде было создано нового. Он хотел таким образом начертить нечто похожее на сеть в географических картах, пустоты которой могли бы быть впоследствии пополняемы вновь добытыми фактами. «Заслуга моя, — говорит Кернер,— может состоять только в том, что я попытался сделать непрерывною историю педагогики и указать на ее диалектическое развитие, так чтобы везде ярко была заметна связь, органическая жизнь и успех». В кратком предисловии к своей «Истории педагогики от древнейших времен до настоящего времени» («Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart», von Fr. Kerner, Leipzig, 1857) автор делает критический обзор сочинений по истории педагогики, который мы представляем здесь с некоторыми пополнениями, имея в особенности в виду желающих изучить основательно этот предмет.

Первый опыт истории педагогики представил Рукопф в своей «Истории учебных заведений и воспитания в Германии» («Geschichte des Schul-und Erziehungswesens in Deutschland», von Ruhkopf, Bremen, 1794), остановившись, впрочем, на первом томе,

обнимающем с сжатой краткостью период времени от введения христианства до 1648 года. Впоследствии Шварц поместил историю педагогики в начале своего сочинения: «Наука воспитания» («Erziehungslehre», von Schwarz, Leipzig, 2-te Aufl, 1829); он собрал много материалов, но задал себе слишком обширную задачу и изложил последние отделы слишком отрывочно, Крамер в своей «Истории воспитания и обучения во всемирно-историческом развитии» (Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwickelung», von Gramer, Eberfeld, 1832) дошел только до греков, впадая в излишние подробности и часто теряя совершенно из виду предположенную цель. Раумер в «Истории педагогики от восстановления классического изучения до нашего времени» («Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit», von Raumer, Stuttgart, 1854) предлагает одни жизнеописания замечательных педагогов и бессвязные извлечения из их сочинений и останавливается на Песталоцци. Мало годно к употреблению сочинение Вольфарта «История всего воспитания и всех учебных заведений» («Geschichte des gesamten Erziehungs-und Schulwesens», von Wohlfarth, Quedlinburg, 1851-1855, 2B.), содержа разные бессвязные заметки с примесью рассуждений, из которых весьма немногие идут к делу. Людвиг в сочинении «Основные положения и учения главнейших педагогов, от Локка до настоящего времени» (Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen von Locke bis auf die Gegenwart», von Ludwig, Bairenth, 1856) сообщает тщательно приведенные в порядок извлечения из сочинений новых педагогов. Герганг в своей «Педагогической реальной энциклопедии» («Pädagogishe Real-Enzyklopädie», von Hergang, Leipzig, 2-te Aufl, 1852) приводит одни заглавия книг. И так «Обозрение всеобщей истории воспитания и обучения до новейших времен», помещенное Нимейером в третьем томе своего сочинения «Основные начала воспитания и обучения» («Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts», von Niemeyer, Hall 9-te Ausg., 1935, 1-te Theile), все еще остается лучшим из того, что издано по этому предмету. Гланцау в своей «Краткой истории педагогики» («Kurzgefasste Geschichte der Pädagogik», von Glansau. Rinteln, 1830) развивает преимущественно идею воспитания, а Верлейн в «Педагогическом наукознании» («Pädagogische Wissenschaftskunde», von Wörlein, Erlangen, 1826, 3-te Theile) особенно заботится о систематике. Много принадлежащих сюда материалов находится в «Общей педагогике» Грефе («Allgemeine Pädagogik», von Gräfe, Leipzig, 1845, 2-te B.) и в «Немецком народном училище в его историческом развитии», помещенном в третьей части «Немецкого народного училища» («Die deutsche Volksschule», Leipzig, Aufl. 1, 1850, 3-te Theile), а также Кернера «Учитель народного училища» («Der Volksschullehrer», von Körner, Leipzig, 1853).

В дополнение к этому обозрению замечу, что ни на английском, ни на русском языках ничего не издано, по истории педаго-

гики, а на французском, кроме Лошманова (Lochmann) сокращенного перевода из Нимейера, есть еще основанная на Нимейере же, но самостоятельно обработанная «История воспитания и педагогики» страсбургского профессора богословия Фритца, наполняющая третий том его «Начертания полной системы обучения и воспитания и их истории» (Esquisse d'un système complet, d'instruction et d'education, et de leur histoire», par Fritz, Strasburg, 1845, tomes). Это сочинение замечательно особенно тем, что оно содержит много любопытных заметок о воспитании и обучении в новое время не только во Франции, но и в других странах, даже внеевропейских.

Возвратимся к Кернеровой «Истории педагогики». Автор делит ее на четыре периода. В первом периоде рассматривает воспитание и обучение у древних народов. Второй период, который называется у автора периодом обучения (преобладавшего над воспитанием) для формальных (в противоположность практическим) целей образования, открывается христианством и продолжается до Бэкона и Монтеня. Третий период — реального (в противоположность формальному) обучения для практических целей обучения — продолжается до Песталоцци. Наконец, четвертый период — научной педагогики и методики — идет до нашего времени. В этом последнем периоде, самом поучительном для нас и занимающем почти половину всей книги, Кернер рассматривает: сочинения сперва чистых, а потом практических теоретиков; говорит об учебных заведениях, о детском чтении [1] и о преподавании всех предметов общего образования. В заключение представляет краткое обозрение всего пройденного исторического развития и выводит из него заключение, что задача будущности преимущественно состоит в том, чтобы воспитание и обучение сделать вполне практическими и органическими.

Выше указали мы на «Историю педагогики» Раумера. Не можем оставить без внимания, что с нынешнего года начало выходить новое, третье, совершенно пересмотренное и весьма умноженное издание этого полезного сборника. До сих пор появились два первых тома. Вновь включенных в это издание статей всего шесть: одна в первом томе о Иерониме Вольфе, возвышающемся своими свободными от педантизма взглядами над современными ему педагогами, и пять во втором томе: о филологах-реформаторах Геснере и Эрнести, предшественниках педагогических преобразований Жан-Жака Руссо; о замечательном педагоге Гаманне, друге Канта, Якоби, Гердера, Клопштока; о знаменитом Гердере и о величайшем филологе прошедшего века Фридрихе-Августе Вольфе.

---

[1] Прекрасную статью о детском чтении, в уверенности, что она принесет прямую пользу родителям и воспитателям, весьма нуждающимся в советах при выборе книг для чтения своих детей, поместим мы в следующем номере «Журнала для воспитания».

С 1851 г. знаменитый педагог Фридрих-Адольф-Вильгельм Дистервег издает ежегодно по одной книжке сборника статей педагогического содержания под названием «Педагогическая летопись» («Pädagogisches Jahrbuch», von Diesterweg).

В книжках за прошедшие годы замечательны жизнеописания современных педагогов: Фр. Фребеля (Fröbel), учредителя особого рода приютов, названных им «детскими садами» (Kindergarten), продолжающегося и ныне действовать на пользу общественную; его помощника, умершего в 1853 г., Вильгельма Мидлендорфа: (Middendorf); Германа-Эдуарда Ледебура (Ledebur), умершего в 1853 г., бывшего директором Магдебургского реального училища, которое устроено им согласно современным требованиям и с необыкновенным практическим тактом; Карла Гофмейстера (Hofmeister), умершего в 1844 г., известного биографа Шиллера, и Фридриха-Эдуарда Бенеке (Benecke), пропавшего без вести 1 марта 1854 г., бывшего профессором философии в Берлинском университете (лекции которого удалось слушать и мне), основателя так называемой «новой психологии». В тех же книжках напечатаны еще следующие полезные для всякого педагога статьи: 1) «Чего должно ожидать и требовать от современного наставника?», 2) «Предметы преподавания, рассматриваемые по отношению к принципу развития», и 3) «Дидактический катехизис или правила преподавания всех предметов в народных училищах, изложенные катехизически, т. е. по вопросам и ответам». В новой книжке, изданной на 1857 г., всего замечательнее жизнеописание Нонне, как поучительный для педагога пример, сколько пользы можно принести своим согражданам и в самой ограниченной сфере деятельности [1].

Дистервег родился 29 октября 1790 г., в прусско-рейнском провинциальном городе Зигене. Окончив ученье сперва в Латинском училище своего родного города, а потом в Тюбингенском университете по богословскому факультету, он поступил домашним учителем в одно семейство в Мангейме; отсюда перешел учителем в Вормскую среднюю школу, а потом в 1811 г. в Нормальное училище во Франкфурте на Майне, где, ревностно занимаясь своей должностью, много принес пользы. Затем получив известность, как образованный и искусный педагог, он приглашен был занять место второго ректора эльберфельдского Латинского училища. Дистервег принял это место, но занимал его также недолго, как и прежние места. Уже в 1820 г. он определен был директором Мерской учительской семинарии, где действовал в продолжение 13 лет с отличным успехом и энергией, обратив особенно внимание на первоначальное образование, которое пришло в упадок в Прусско-Рейнских провинциях, когда они состояли под французским владычеством. Наконец, в 1833 г. он переведен был директором

[1] Мы познакомим наших читателей с этой замечательной личностью в одной из следующих книжек «Журнала для воспитания».— *Ред.*

Берлинской учительской семинарии, где его благотворная деятельность приняла обширнейшие размеры. Но по неприятностям с своим начальством он уволился в 1847 г. от этой должности, и хотя ему предлагали в Берлине же место начальника института слепых, а потом советника по Померанскому учебному округу, однако ж он отказался от этих почетных назначений, как несвойственных его педагогическому направлению. Теперь Дистервег живет в отставке, посвящая свое время чтению и литературным трудам по части педагогики.

Дистервег издал много педагогических сочинений. Кроме тех, которые имеют преимущественно местный интерес для Германии, замечательнейшие из них следующие: «О воспитании вообще и о воспитании в училищах в особенности» («Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schulerziehung im Besonderen») и «Учение в школе для малолетних» («Der Unterricht in der Klein-Kinderschule»); в обоих сочинениях Дистервег излагает свои замечательные мысли о воспитании и преподавании, которые рассеяны во всех его сочинениях и журнальных статьях; далее — несколько руководств и учебников для преподавания арифметики, геометрии, географии и популярной астрономии (не говоря о не столь важных для нас руководствах к изучению немецкого языка), как-то: «Руководство к преподаванию общей и практической арифметики» («Leitfaden für den Unterricht in dez allgemeinen und praktischen Arithmetik»); «Книга для практического счисления» («Praktisches Rechenbuch»); «Методическая ручная книга для обучения вообще счислению» («Methodisches Handbuch für den Gesammten Unterricht im Rechnen»); «Геометрия» (Raumlehre oder Geometrie»); «Руководство к преподаванию общей и практической арифметики» («Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formengrösse und räumlichen Verbindungslehre»); «Геометрическое учение о сочетаниях» («Geometrische Combinationslehre»); «Руководство к методическому преподаванию географии («Anleitung zu einem methodischen Unterricht in der Erdkunde»); «Учебник математической географии» («Lehrbuch der mathematischen Geographie»); «Астрономическая география и популярная астрономия» («Astronomische Geographie und populäre Himmelskunde»). Все эти учебники отличаются редким практическим тактом и превосходной элементарной методой. С 1835 г. он начал издавать автобиографии современных германских педагогов («Das pädagogische Deutschland der Gegenwart»), а с 1827 г. издает педагогический журнал (преимущественно для учителей народных училищ в Прусско-Рейнских провинциях), в котором затрагиваются все современные педагогические вопросы. под названием «Рейнские листки для воспитания и ученья» («Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht»). Но самое важное, весьма полезное и для наших педагогов сочинение Дистервега — это «Путеводитель для немецких учителей» («Wegweiser für deutsche Lehrer, 4-te Ausg., Crefeld, 1850, 2 B.»), в котором излагаются общие и особенные правила для преподавания всех

предметов общего образования, с критическим указанием на изданные по каждому предмету руководства для учителей и учащихся.

Постараемся сперва представить сущность Дистервегова воззрения на воспитание, ученье и педагогику; потом сообщим основные начала его дидактики и, наконец, изложим его общие правила преподавания предметов общего образования.

Кто знает, говорит Дистервег, что такое человек, чего требует его природа и в чем состоит его счастье и предназначение, тот непременно желает свободного развития человека, всех народов и целого рода человеческого. Педагог довольствуется тем, если он может споспешествовать этому развитию, потому что он видит, как все прочее, все чего бы ему еще стоило желать, бывает необходимым следствием развития человеческой природы. Ничто так не безумно, не противоестественно и не гибельно, как искусственное введение новых учреждений, не соответствующих степени народного образования: история всех веков и народов показывает, что такие учреждения недолговечны; даже в короткое время существования ими возбуждается повсюду в народе недовольство и недоверие; а за ними следует обыкновенно реакция, приводящая народ еще в худшее против прежнего положение. Если, с одной стороны, педагог никогда не откажется от своего призвания — споспешествовать человеческому развитию,— то с другой, он никогда не будет проповедником переворотов. Напротив, он желает одного, чтобы все шло путем естественного развития, будучи уверен, что в таком только случае можно ожидать счастливых результатов, потому что предназначение человека состоит в деятельности, соответственной его природе, а счастье совпадает с достижением этого предназначения.

Развитие есть очевидная потребность нашего времени, а потому и воспитатели должны стараться, чтобы под их руководством и воспитанники их также развивались. Человек становится тем, чем ему должно быть не иначе, как через такое развитие своей природы, как развивается все органическое, заключающее в себе самом законы своего развития. Организм растет, так сказать, изнутри себя, а не нарастает извне, содержа в себе самом стремление к своему развитию. Природа способствует развитию растения, даруя ему свет, воздух, теплоту и влажность. Подражайте же, воспитатели, природе! Дайте рости дитяти; предоставьте необходимый простор его развитию; ищите случая, чтоб оно могло проявлять в деятельности свои силы; воспитывайте и учите так, чтобы воспитание и ученье развивало его! В этом-то заключается вся мудрость наставника и воспитателя.

Человек требует свободного, всестороннего развития всех своих сил для беспрепятственного проявления их в деятельности. Самое же развитие совершается по внутренним, прирожденным человеку законам. Кто желает споспешествовать этому развитию, или, что все равно, воспитывать дитя, тот должен знать эти законы и

следовать им постоянно и неуклонно. В этом основном правиле выражается как особенное воззрение на сущность человека, так и сообразное с этим воззрением требование от воспитателя, а следовательно, высказывается то, что называется принципом или началом воспитания. А потому принцип Дистервега может быть назван принципом свободного развития, сообразного с природой человека и с законами самого развития. Этому принципу противоположны три других: принцип произвола, механизма и эманации. Дистервегов принцип держится вообще природы человеческой, или же в данном случае особенной природы воспитанника. Произвольное же воспитание не заботится о том, чего требует природа, а действует по капризу, по внешним побуждениям, по преходящим случайностям и т. п. Механическое воспитание думает только о внешнем образовании, о том, чтобы дитя усвоило себе то или другое познание и пр., словом,— о выучке, дрессировке. Наконец, принцип эманации исходит не из природы человека как источника всех его стремлений, а из того, что вне человека, сообщая ему готовые мысли и поставляя его в полную зависимость от слепого авторитета.

Педагогический принцип развития требует от воспитателя: уважения как общечеловеческой, так и особенной природы воспитанника; возбуждения его к раскрытию, к проявлению, к самостоятельной деятельности; сообразного с природой и потому приятного для детей занятия с ними; споспешествования развитию внешних чувств, укреплению тела, его частей и органов; приведения к тому, чтобы дитя само все видело и слышало, само доискивалось и само находило искомое; насыщения ума пищей удобоваримой; постоянного движения вперед по пути развития и пр. Этот принцип не допускает произвольного обхождения с человеческой природой, руководства с безотчетными, механическими приемами, выучки для дрессировки какого бы то рода ни было, бессмысленного наполнения памяти заученными фразами, однообразия при разнообразной природе воспитанников и т. п.

Педагогическое учение Дистервега не строит никакой системы и в этом полагает свое отличительное достоинство, потому что человеческая природа, при ее бесконечном разнообразии, не терпит никакого систематического насилия. Его принцип допускает не систему, а только основные правила, стремясь к свободному развитию человеческой природы в ее бесконечном разнообразии. Воспитатели обыкновенно говорят, что они, как практики, нуждаются в твердых правилах для своей деятельности, а не в принципе или начале, которое кажется им чем-то выспренным, шатким, ненадежным, неположительным, неуловимым, преходящим. Но эти так называемые практические воспитатели забывают, что в принципе есть творческая сила и что потому нет ничего положительнее, как живой, прирожденный человеку принцип, который с непреложной необходимостью все, что ни творит, творит положительно. Кроме того, они должны иметь доверие к человеческой

природе и убедиться, что естественным образом возбужденные человеческие силы могут производить только то, что им сообразно и что удовлетворяет потребностям человека. При таком только доверии и убеждении им можно будет приступить к развитию человека с полным самоотвержением. Истинный воспитатель не думает, как бы сделать из воспитанника то или другое, как бы довести его к поставленной заранее цели. Он признает себя только орудием принципа развития, т. е. творческой силы человеческой природы. Отсюда, из психологических законов, а не из так называемой действительности, не из преходящих общественных условий черпает он правила для своей деятельности. Педагогический принцип развития есть принцип живой, ибо жить — значит развиваться. Будущность принадлежит ему, и все, что ему противоположно, противоположно самой жизни; всякий застой, всякая реакция в развитии есть смерть.

Общие законы и правила, которыми должно руководствоваться во всяком преподавании, во всяком обучении, не иначе могут быть выведены, как из принципа свободного человеческого развития, а потому они находятся в зависимости от понятия о том, в чем состоит особенность человеческой природы.

Эта природа заключается во врожденных человеку способностях; в них лежат семена или условия последующего его развития.

Способности эти не могут быть ни приобретаемы, ни теряемы. Если в ком нет к чему-либо способности от природы, то воспитатель и наставник не могут придать ее. Развитие способности возможно только тогда, когда она действительно уже существует.

Но если способность и существует, а не будет развита, то она заглохнет. Способность заключает в себе только возможность к развитию, а не представляет еще собой действительного развития. Для того чтобы способность развилась, необходимо внешнее посредство, чужая помощь. Эта помощь состоит в воздействии, во влиянии на способность, в возбуждении ее. Без возбуждения развитие способности невозможно. Воспитывать — значит возбуждать способность. Если образование состоит в развитии, совершаемом по идее или мысли, поставляемой как цель, к которой направляется вся деятельность, то образование способности состоит ни в чем другом, как в ее возбуждении для определенной цели.

Стремление к развитию, лежащее в способности, не есть нечто неопределенное, т. е. не есть стремление к какому бы то ни было развитию, но совершенно определенное, именно к такому-то, а не к другому роду развития. Не из всякой способности выходит все, что угодно, но только выходит то, к чему в ней лежит стремление. А потому и возбуждение данной способности должно быть совершенно определенное, или соответственное сущности этой именно способности. Если возбуждение не будет соответ-

ствовать данной способности, то оно или совсем останется без действия, или же развитие способности примет неестественное, неправильное направление. Следовательно, всякая способность имеет свою особенную сущность, свой закон развития. Как развивать способность? — Это не зависит от произвола человека, но от самой способности. Из нее самой воспитатель должен черпать для себя правила, как развивать ее.

Но хотя то, чем человек может стать, врождено ему; хотя то, каким образом это произойдет, определено, как закон природы; но будет ли на самом деле так, как могло бы быть, разовьется ли врожденная способность человека так, как могла бы она развиться, — это зависит от внешних благоприятных или неблагоприятных обстоятельств.

Развить или образовать человека без собственного его в том участия, без его деятельности и усилия невозможно; но в каждом человеке врождена восприимчивость к развитию и к образованию, к впечатлениям и к внешнему возбуждению. Самодеятельность, которая есть вместе и средство, и следствие развития или образования, и самостоятельность как цель развития или образования зависят от энергии способности, от степени ее возбуждения и от образа самого развития. Однако же и при этих условиях самодеятельность и самостоятельность суть плоды собственных трудов человека. Это не даровая, но приобретаемая и потом уже нетеряемая, неотъемлемая и неотчуждаемая собственность, — сущность и продукт человеческого духа. Воспитание для человека оканчивается, достигает своей цели, когда он созрел настолько, что чувствует в себе силу и желание продолжать во всю остальную жизнь свое образование и что понимает, каким образом он может и должен образовывать себя все более и более. Каждый человек есть сам виновник того, какие результаты дала его жизнь. Что бы из него вышло при другом воспитании или при других способностях, о том никак нельзя произнести верного суждения; а потому этот вопрос принадлежит к числу многих других пустых вопросов. Другое дело, если мы будем рассуждать, что можно бы из себя сделать при данных способностях и при полученном уже воспитании. Такой вопрос не только не пустой, но весьма важный для всей нашей последующей жизни.

Всякое духовное развитие начинается с самого малого, с minimum, с едва заметной точки и потом восходит до самого большого до maximum, или до конечного предела, поставляемого вообще человеческому развитию. Но, кроме этого общечеловеческого maximum, есть еще личное, для каждого человека особенное, определяемое возможно совершеннейшим согласием между его способностями и их возбуждением и стоящее всегда ниже общечеловеческого maximum, хотя каждый человек может споспешествовать более или менее расширению горизонта, ограничивающего все человечество.

Процесс развития каждой способности и всех их вместе, от начальной до конечной точки развития, от minimum до maximum, совершается без скачков, без пробелов, беспрерывно, постепенно, хотя эти ступени не всегда могут быть указаны, потому что дух не экстенсивная, а интенсивная величина, допускающая понятие не о различном объеме деятельности, а только о различной ее степени.

Развитие способностей происходит последовательно во времени. Не все способности развиваются в одно и то же время с одинаковой силой. Одни из них предполагают развитие других. Первые называем мы высшими, а последние — низшими; например, образованию рассудка и ума предполагается развитие в известной степени созерцательной способности, воображения, памяти и т. д. Дух человеческий, несмотря на различие его способностей, представляет одно целое. А потому мы должны бы говорить собственно о развитии одной способности с разных только сторон или в разных направлениях, так что каждое возбуждение или развитие с одной стороны или в одном направлении действует на весь дух человеческий. Но для большей ясности говорят обыкновенно о разных способностях, разумея под этим развитие всего духа как единого целого в разных направлениях. Следовательно, можно сказать, что развитием высших способностей, т. е. развитием духа в высших его направлениях, предполагается развитие низших способностей, или способности в низших ее направлениях. Но в духе все находится во взаимодействии: одна способность действует на другую; развивайте одну, разовьются и все другие. Впрочем, возбуждение высшей способности действует гораздо сильнее на низшую, чем наоборот. А потому, хотя всегда должно начинать с развития низших способностей как с основания для высших, но важнее развитие высших способностей, которые служат целью для низших.

Чем ранее будут возбуждены способности, тем легче они разовьются, и наоборот — чем позже, тем труднее. С другой стороны, тем труднее развить какую-нибудь способность, чем долее и сильнее были упражняемы прочие способности, между тем как та способность оставалась без возбуждения, потому что чем больше привыкнет дух двигаться по известному направлению, тем труднее дать ему другое направление. Однако же при этих замечаниях не следует забывать, что истинное воспитание стремится к развитию, сообразному с природой, никак не допуская безвременного, непостепенного, словом, скороспелого развития.

Совершенство полагают обыкновенно в полном, согласном (гармоническом) развитии всех способностей человеческих, потому что всякая способность дана человеку не с тем, чтобы она осталась не развитой, и что самое развитие способностей должно совершаться по закону согласия или гармонии. Как это ни справедливо и как ни верно то, что не найдется человека, который бы защищал несогласие, дисгармонию, но выражение *согласное*

или гармоническое развитие тем не менее вовсе неопределенно. Чтобы придать этому понятию определенность и сделать его таким образом плодотворным для практики, некоторые педагоги составляют себе понятие о человеке совершенном, нормальном, развитом во всех направлениях и ставят его образцом, целью, идеалом при развитии человека в действительности. Но едва ли существует в действительности человек, который бы обладал всеми возможными способностями, так что из него все могло бы выйти. А потому понятие о нормальном человеке мало принесет практической пользы; оно есть разве только идеал человечества вообще. Следовательно, необходимо ограничить и самое понятие о гармоническом развитии способностей той их мерой и степенью, как они возможны в данном человеке. Конечно, чтобы узнать вполне и совершенно, какие способности и в какой мере и степени находятся даже в одном данном лице, для этого нужна нечеловеческая проницательность; однако же не должно отвергать вовсе понятия о гармоническом развитии, если оно и останется навсегда недосягаемым идеалом. Смотря по природному различию людей, которое могут отрицать одни только мечтатели, и самое понятие о гармоническом развитии изменяется. Не из всякого человека может и должно выйти на самом деле одно и то же. Даже если предположить, что все люди одарены одинаковым количеством способностей, то нельзя не согласиться, что степень, в какой они обладают ими, весьма различна. Иная способность в том или другом человеке так слаба, что можно принять ее за равную нулю и что потому на ее развитие не стоит терять ни времени, ни денег. Всякий из нас обязан стремиться к возможно полному, гармоническому развитию своих способностей. В этом будет состоять его особенность, оригинальность, отличающая его от всех прочих людей; отсюда и происходит бесконечное разнообразие между людьми в отношении способностей и их проявления. Но, с другой стороны, люди, составляя общество, представляют одно целое. Следовательно, человеческое общество представляет единство разнообразного множества людей. Чего один не имеет и не может сделать, то имеют и могут сделать другие. Так люди восполняют взаимно свои недостатки, а потому общего гармонического развития следует искать не в одном человеке, а в целом роде человеческом.

Дух человеческий связан с телом самым тесным образом. Человек представляет собой единое полное органическое целое. Если мы двоим его, то только в отвлечении. Каким образом дух человеческий связан с телом — это неразрешимая тайна. Но мы видим, что душа и тело в человеке находятся во взаимном воздействии; душа действует на тело, и обратно. Всякое отправление души происходит посредством телесных органов. Неправильное образование органа препятствует соответствующему отправлению души. Развитие органа предшествует развитию той душевной способности, которая действует посредством этого органа.

Принцип гармонического развития требует полного развития и тела и духа, чтобы здравый дух был в здравом же теле. Одно не должно быть развиваемо на счет другого. Телесное здоровье и развитие, и укрепление тела также необходимы, как и духовное. Хотя, по справедливости, мы поставляем задачу, цель и достоинство жизни в духовном развитии, а не в телесном; но это не противоречит тому, что физическое образование есть первое дело воспитания, хотя и не важнейшее. Не только развитие ума, но и в особенности развитие чувства и воли зависит в значительной степени от телесной организации человека.

Конечная формальная цель развития или воспитания вообще есть самостоятельность и самодеятельность воспитанника. Человек является на свет со способностью к самодеятельности. На низшей ступени эта способность проявляется в виде восприимчивости к внешним впечатлениям и побуждениям; на высочайшей же степени она состоит в самостоятельной деятельности по ясно сознанным, твердым основным началам или правилам. Пока человек действует по внешним влияниям и побуждениям, до тех пор он стоит на низкой ступени развития. Но чем более становится он независимым от внешности, тем свободнее совершается его развитие. Человек поставлен на земле не для пассивного положения, не для того, чтобы переносить и страдать, но чтобы хотеть и действовать. Внутренняя самостоятельная деятельность с целью познавания называется мышлением. И оно, наравне с внешней деятельностью, принадлежит к духовной самодеятельности.

При воспитании необходимо противодействовать как тупости, противоположной восприимчивости, так и вялости, противоположной самодеятельности. Посмотрите на здоровых детей,— и вот образец того, что вам, воспитателям, следует делать! Как легко они всем возбуждаются; как восприимчивы; как деятельны с утра до ночи; сколько в них жизни! Сохраняйте же в них эти драгоценные качества, усиливайте их и направляйте к полезному и доброму, а высшие способности возбуждайте к деятельности, чтобы воспитанник мог сделаться владыкой собственной своей жизни, мог бы господствовать сам над собой и свободно определять себя к деятельности! Того можно назвать искусным воспитателем, мастером своего дела, кто умеет довести своих воспитанников до самодеятельности. Чем более какая-либо метода обучения осуждает учащегося на восприимчивость, пассивность, тем она хуже; и наоборот, тем она лучше, чем более возбуждает его к самостоятельной деятельности.

Хотя процесс развития сам по себе и непрерывен, но мы можем отличить ступени, по которым человек восходит к общей формальной цели своего развития, к самодеятельности и самостоятельности, начиная с состояния неопределенности, хаоса, общности и восходя до определенности, образности и особности. Таких ступеней развития три:

1. Чувственность, или то состояние, при котором духовная деятельность в полной зависимости от внешнего возбуждения. Хотя душа начинает уже проявляться в деятельности, но столько, сколько действует на нее внешнее возбуждение. Внутренной деятельности, независимой от минутного возбуждения, еще нет. Каждая деятельность отдельна от другой, и коль скоро исчезает внешнее побуждение, с ним вместе исчезает и самая деятельность. На этой ступени стоящий человек находится в состоянии дикости, необразованности или в природном состоянии. Таково дитя в первом периоде жизни, когда оно совершенно предается действующим из него в настоящую минуту силам. В нем не заметно еще ни связи в представлениях, ни определенного настроения духа, ни привычек, ни наклонностей.

2. Привычка и фантазия. Душа возвышается уже над внешними минутными побуждениями: представления связываются; ум и сердце принимают некоторый склад, сгиб; привычки приобретаются; наклонности зарождаются; внутренняя деятельность проявляется во вне, но еще не доходит до самостоятельности. В этом периоде преобладает или механическая привычка, или же живая игра воображения и фантазии. Это период юности.

3. Свободное самоопределение к деятельности. Душа и теперь продолжает возбуждаться внешними впечатлениями, но они не определяют уже ее деятельности. Возвышаясь над механизмом какого-либо занятия, над силой привычки и власти обычаев и нравов, она действует на основании своих собственных решений; пользуется приобретенными привычками и механическими искусствами только для того, чтобы удобнее и свободнее было ей самой двигаться в своей сфере, и преобразует их сообразно своим целям. Теперь душа является независимой, самостоятельной, свободной. Это период возмужалости человека.

Но для предупреждений недоразумений заметим:

1. Что эти ступени развития не всегда соответствуют периодам жизни всякого человека, его детству, юности и возмужалости.

2. Не о всяком старике можно сказать, что он прошел непременно все эти ступени.

3. Они не разграничены между собой в действительности с такой резкостью, как разграничены здесь, в отвлечении, для лучшего их понимания; напротив, они представляют переходы, оттенки и даже смешиваются в одном и том же периоде жизни: в душе человека в одно и то же время одна деятельность может принадлежать к высшей ступени, а другая к низшей.

4. Впрочем, эти ступени представляют естественный, нормальный процесс человеческого развития, так что при благоприятных обстоятельствах человек не иначе развивается, как

по этим именно ступеням, переходя каждую из них в течение соответствующего периода.

5. Говоря о самодеятельности, самоопределении, самостоятельности, о свободном развитии и т. п., мы никак не понимаем под словом «свобода», неограниченной, безусловной свободы мышления и воли. Человек не может мыслить, не может считать истинным всего, что ему захочется; он не может творить совершенно новых представлений; самый свободный, самый гениальный мыслитель связан законом так называемого содружества представлений, вообще законами логическими; мы не можем переходить скачками от одной мысли к другой и т. д. С другой стороны, свобода воли не состоит в способности действовать без всякого основания, без намерения и цели, но в зависимости от природной необходимости, от чувственных побуждений. Далее, свободу не должно смешивать, как весьма часто делается, с произволом, делать, что хочешь, что вздумается. Напротив, чем более человек развивается, усовершенствуется, тем более свобода его чуждается произвола, так что в совершенном, вполне развитом человеке свобода совпадала бы с необходимостью: такой человек мог бы и хотел бы мыслить и делать только то, что должно. С каждым шагом по пути развития, совершенствования сфера произвола стесняется. Чем невежественнее и грубее человек, тем обширнее сфера возможных для него представлений и действий. Он себе представляет много такого, чего не может себе представить ни один умный и образованный человек; он делает много такого, что совершенно невозможно нравственно развитому человеку. Истина делает нас свободными от ложных представлений и дурных чувствований, помышлений и желаний всякого рода; но в то же время истина и ограничивает мышление и волю одной своей сферой — сферой истины и добра. Обычаи, нравы и законы, даже прививаемые за хорошие, считают ограничением, стеснением своей свободы разве такие только люди, которые не согласили еще в себе мышления и воли с долгом, с обязанностями своими. Кто дошел до этого согласия, тот видит в божеских и в праведных человеческих законах не ограничение своей свободы, не принуждение, а внешнее выражение своей собственной сущности, природы. Действовать противно божью повелению, противно разуму, совести, идеям правды и добра есть признак не свободы, а самой большой зависимости, т. е. рабского подчинения дурным пожеланиям и страстям. А потому понятие об истинной свободе никак не может быть отделено от понятия о совести.

Из этих психологических законов выводятся общие дидактические правила. Их можно разделить для удобнейшего обозрения на четыре разряда: одни касаются преимущественно учащегося, другие предмета ученья, третьи внешних обстоятельств, в которые бывает поставлен учащийся, наконец, четвертые само-

го учителя или наставника. При этом заметим, что здесь поставляется учащийся как главное, как цель обучения; все же прочее, даже сам наставник, рассматривается только как средство к достижению цели обучения или образованности.

I. Правила обучения и преподавания, касающиеся учащегося

1. Учите сообразно с природой. Наставник должен руководиться человеческой природой и законами ее развития. Это первое и главное правило всякого обучения, из которого истекают все почти последующие правила. А потому всего важнее для воспитателя узнать человеческую природу вообще и особенную природу своего воспитанника. Изучайте психологию; внимательно наблюдайте за вашим воспитанником — и вы можете достигнуть таких результатов, которые осветят и направят к цели всю вашу деятельность! А не то, продолжайте бродить в потемках безвыходно, пока не пробьет час освобождения вашей невинной жертвы!

2. Соображайтесь с естественными ступенями или периодами человеческого развития. Самостоятельная деятельность в первый период детства проявляется преимущественно в виде телесной, физической деятельности. В это время дитя любит больше всего игры,— и пусть себе играет. Воспитатель должен воспользоваться этой наклонностью для общего развития тела гимнастикой, которую не следует прекращать и после, дабы душа, развитая до самодеятельности, могла застать тело уже до того развитым, что оно может быть во всем послушным ей орудием. Духовная восприимчивость принимает вид деятельности внешних чувств: дитя любит все осмотреть, расслушать, обнюхать, попробовать, ощупать; во всем оно выказывает любопытство. И эту наклонность воспитатель должен употребить в пользу, развивая, изощряя, укрепляя внешние чувства, обучая всему наглядным образом, превращая любопытство в любознательность. Духовная самодеятельность обнаруживается в свободной игре фантазии: дитя любит сказки, историйки вроде Робинзона и т. п. Воспитатель должен дать детской фантазии надлежащее направление, предлагая ему читать или же передавая ему изустно народные, а не подделывающиеся под народность сказки, простые рассказы из близкого им круга или из естественной истории, замечательные черты из жизни исторических лиц, поучительные библейские истории. Наконец, это время весьма удобно для научения детей разным механическим искусствам, к которым дети в этом возрасте чувствуют особенное расположение. Результатом всего такого обучения бывает развитие способности к усвоению и сохранению в памяти изученного, охота к настоящему ученью. Это самое лучшее время для изучения языков и вообще для накопления в памяти полезного запаса сведений на всю жизнь. Мало-помалу развивается в ди-

тяти рассудок и мышление, а с другой стороны, начинают высказываться особенные способности и наклонности с такой очевидностью, что не слишком много нужно проницательности, чтобы не заметить будущего призвания дитяти. С ранних пор следует методически развивать в дитяти сознательное понимание близких для него предметов; но к отвлеченностям, и то с умеренностью, можно перейти не прежде, как с десятилетнего возраста. Наконец, лет с четырнадцати развивается собственно то, что называется разумом. Тогда следует поддерживать наглядную способность, превращающуюся уже в наблюдательность и в желание проверить все на опыте; оживлять фантазию великими идеалами; возбуждать в юноше любовь ко всему прекрасному, истинному и доброму. Это решительное время для всей жизни. Чего в юности не будет посеяно, то едва ли когда-либо может развиться впоследствии. Тогда ученье бывает уже с полным сознанием, с ясным пониманием его законов и правил; предметы излагаются в виде целого ряда умозаключений; мыслящая способность приобретает настоящую силу; твердые правила для деятельности впечатлеваются в ум и в сердце; нравственные убеждения сосредоточиваются в известном образе мыслей, которым определяется характер человека. Результаты и вместе признаки всего такого правильного постепенного развития суть: развитые внешние чувства; телесная крепость и ловкость, как основа энергического характера; живость и сила созерцательной способности; твердая память, напитанная достойными хранения основными элементами всякого истинного знания; возбужденная способность мышления в соединении с охотой и склонностью к самостоятельным изысканиям и исследованиям и с умением легко излагать свои мысли изустно и письменно; увлечение живыми идеалами и высокими образцами деятельной жизни, обреченной на служение истине и добру; единство чувствования, мышления и воли и умение приводить все желаемое в действие.

3. Начинайте ученье с той точки, на которой стоит ученик, и отсюда ведите его постоянно вперед, без перерывов и пропусков и с основательностью. Прежде чем начнете учить чему бы то ни было, постарайтесь узнать, как далек в этом предмете ученик ваш, на чем он остановился. Без этого знания ваше преподавание не принесет желаемой пользы: нельзя будет вам знать, что можно предположить в ученике, как ему уже известное, чтобы с этим известным связать новое передаваемое вами познание, исправляя в то же время все, о чем ученик знал и до вас, но знал не точно или не совсем верно. Идти вперед в ученьи постоянно, без перерывов и без пропусков — этого требует закон самого развития, потому что само оно совершается не иначе, как постоянно, беспрерывно и без пропусков. А потому, если вы не так будете поступать в преподавании, как поступает самое развитие, то не разовьете ученика вашего. Но беспрерывность в ученье надобно

относить не к предмету, а к самому ученику. Что для одного ученика перерыв, пропуск в ученье, то для другого было бы задержкой, напрасной тратой времени: иной ползет, а другой шагает в сапогах-скороходах. То ученье можно назвать по справедливости беспрерывным, которое делает способным ученика восходить на каждую высшую ступень с такой степенью самостоятельной деятельности, какой можно требовать от его возраста и от сущности самого предмета. В отношении основательности, держитесь правила: учить как можно меньше. Неопытные учителя больше всего грешат против этого правила: они учат всему, чему сами выучились, стараются как можно больше давать материалов ученикам своим, извиняясь, что все пригодится знать, что знание не тяжелая ноша; они набивают несвоевременно память множеством разнородных познаний, которые, лежа в ней без употребления, гниют, убивают в учениках всякую охоту к ученью. Это называют они основательным ученьем. Нет, господа наставники! Истинная основательность состоит в том, чтоб учить немногому, самому важному, и притом так, чтобы ученик мог совершенно овладеть изученным, мог применить к делу и чтобы он чувствовал, что выученное он в самом деле знает, и знает навсегда: это радует и придает охоту идти вперед. Основательность в истинном смысле противополагается поверхностному ученью, она не в том заключается, чтобы останавливаться с учеником на каком-либо предмете до тех пор, пока совершенно не исчерпаешь его, пока об этом предмете не останется для ученика ничего неизвестного. Ни один предмет ни на какой ступени ученья не может и не должен быть совершенно исчерпываемым; напротив, к одному и тому же предмету, если он того заслуживает, надобно возвращаться почаще, потому что только при повторяемом занятии одним и тем же предметом (особенно если он труден) в разное время, на разных ступенях ученья и духовного развития можно мало-помалу овладеть предметом вполне. Истинная основательность состоит именно в том, чтобы вести далее ученика не прежде, пока он не получит сил взойти на следующую ступень с самодеятельностью так, чтобы результаты ученья соответствовали настоящей ступени развития ученика. Не надобно, например, начинать с отвлеченностей или же с сущности самого предмета; это совершенно смешает ученика, а конфузное знание хуже даже незнания, потому что учеников со смешанными понятиями гораздо труднее поправить.

4. Не учите ничему, что для учащегося еще не имеет никакого значения в то время, когда он этому учится, или же не будет иметь впоследствии. Первое правило вытекает из предыдущего правила, по которому ученье должно сообразоваться с той ступенью развития, на которой находится учащийся в то время, когда он учится, а не с той, на которой он будет, может быть, находиться впоследствии. Его можно выразить и таким образом: не учите ни-

чему рановременно. Погрешает против этого правила кто учит детей тому, что ничего не говорит ни их уму, ни сердцу: уму не достает еще сил понять, а в сердце не пробудилось потребности знать то, что преподается. Учителю приходится заставлять дитя вытверживать с большим мучением на память заданное и потом сказать свой урок наизусть слово в слово: больше требовать от дитяти в этом случае невозможно. Так поступает часто учитель в той мысли (если только он в самом деле сколько-нибудь размышляет), что впоследствии жизнь раскроет ученику непонятный теперь смысл заучиваемого на память; но он забывает, что таким образом возбуждается обыкновенно в дитяти такое отвращение к преподаваемому предмету, для искоренения которого едва ли будет достаточно всей долгой последующей жизни.

Второе правило еще важнее первого. Его можно выразить и так: не отставайте в ученье, т. е. не учите ничему такому, что для ученика, когда он придет в совершенный возраст, не только не будет иметь никакого значения, но породит в нем презрение и к тому, чему он учился, и к самому учителю как к человеку отсталому, не понимающему современных потребностей.

5. Учите наглядно. Это правило так важно для всего ученья, что его должно бы поставить на первое место после правила, требующего учить сообразно с природой, тем более, что из последнего оно выводится непосредственно: учить наглядно и значит учить сообразно с природой. На нем основывается вся элементарная, первоначальная метода преподавания, требуемая новой, современной дидактикой, хотя редко придают этому правилу ту полную всеобщность, которой оно заслуживает, редко прилагают его к преподаванию всякого предмета. На нем должно основываться все обучение детей и юношей, да и впоследствии для взрослого всякое изучение нового предмета. Развитие человеческого духа начинается с восприятия впечатлений внешнего мира. Эти впечатления возбуждают в душе чувствования, которые соединяются потом в созерцания или наглядные представления, возводимые, наконец, умом в общие понятия. А потому понятия должны основываться на наглядных представлениях или созерцаниях, а созерцания на чувствованиях; иначе понятия будут лишены содержания, а слова, которыми означаются понятия, будут лишь пустыми звуками. Со времени Ж.-Ж. Руссо и Песталоцци, которым, равно как и Локку, наглядное преподавание много обязано, распространилось между педагогами мнение, будто правило учить наглядно ограничивается первоначальным ученьем, а именно относится собственно только к преподаванию первых начал арифметики и геометрии. Такое мнение весьма одностороннее. Напротив, всякое ясное и твердое знание как внешних предметов, так и внутреннего состояния самого духа исходит из наглядности. У созерцательной

способности две стороны: внешняя и внутренняя. Внешней стороной этой способности человек познает с помощью органов чувств предметы внешней природы по одиночке и признаки их, а внутренней стороной сознает разные внутренние состояния души. Добытые таким образом созерцания можно назвать внешними и внутренними наглядными представлениями, которые потому всегда изображают предметы в отдельности. Следственно, во всяком преподавании прежде всего надобно стараться привести учащегося к тому, чтобы он узнал каждый предмет отдельно от других предметов. После того ум сам собой выработает из таких наглядных представлений об отдельных предметах высшие, более общие представления или понятия через отвлечение, т. е. опущение особенных признаков, или через рефлексию, т. е. соединение признаков, общих разным предметам. И так для наглядности требуется начинать с особенного, конкретного и восходить к общему, отвлеченному, а не наоборот. Жакото держится того же правила, выражаясь так: «Начинайте всегда с фактов! Молчите, пока не увидите фактов; иначе вы рискуете вдаться в болтовню!» В самом деле, только таким наглядным преподаванием можно избегнуть бесплодного ученья, игры понятиями, пустой, ничтожной, гибельной, ослабляющей душевные способности, приводящей к бессознательному повторению чужих, непонятных слов, к вечной незрелости и духовному рабству. Если нет никакой возможности дать учащемуся прямое, непосредственное наглядное представление о каком-либо предмете, то по крайней мере прибегайте к изображениям, рисункам, к возбуждению воспоминаний в учениках о том, что они уже видели, слышали и т. д., к сравнениям, аналогиям и тому подобным средствам. Никогда не начинайте с правила, с принципа, а с факта, с примера, потому что правила суть отвлечения из примеров, а принципы — рефлексии из фактов; без примеров не могут быть понятны правила, без фактов — принципы. Все почти следующие за сим правила основаны на правиле учить наглядно.

6. Переходите от близкого к дальнему, от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному! Все эти правила находятся в такой связи, что если мы одно из них отделим от другого, то впадем в ошибки. Например, не все то близко для понимания дитяти, что находится вблизи его по месту или что ему современно. Все особенное, конкретное, наглядное — близко, а все общее, отвлеченное — далеко. Из этих четырех правил, соединенных в одно, самое важнейшее последнее: все прочие должны уступать ему, если в приложении мы встретим затруднение, которому из них отдать преимущество. На последнем правиле в особенности основывается и следующее правило.

7. Учите не научным, а элементарным образом. Научное преподавание, какое, например, бывает в университетах, начинается обыкновенно с общих положений, из кото-

рых выводятся все частности и особенности, строго соблюдая последовательный порядок, поступательное движение, или развитие, словом, то, чего требует систематическое изложение. Напротив, элементарное преподавание идет тем же путем, каким происходит естественное развитие человеческого духа, начиная с единичного, особенного, частного и восходя ко всеобщему. Итак, научная, синтетическая, диалектическая, догматическая метода прямо противоположна элементарной, индуктивной, аналитической, теоретической. Излагая предмет по научной методе, преподаватель ставит науку или самого себя, как ее представителя, центром всего ученья и ставит слушателя в положение, так сказать, страдательное, при котором он ограничен простым восприятием, изучением или размышлением о том, что ему предлагается. Напротив, преподаватель, следующий элементарной методе, исходит с той точки, на которой остановился учащийся; старается вопросами, находящимися в прямой связи с тем, что ученик уже знает, возбудить его самостоятельность и привести к открытию новых мыслей и вообще познаний; следовательно, ставит учащегося центром всего преподавания, а самого себя только средством к возбуждению и руководству самодеятельности учащегося.

8. Имейте везде в виду цель формальную или формальную и материальную вместе; возбуждайте учащегося сколь возможно многостороннее посредством одного и того же предмета, в особенности соединяйте знание с умением приложить его и упражняйте в выученном до тех пор, пока оно не усвоится совершенно. Все эти правила находятся между собой в сродстве и потому соединены вместе. Формальная цель есть развитие душевных сил учащегося; материальная — сообщение ему известных сведений и искусства применять их на самом деле. Хотя обе цели тесно связаны между собой, но при элементарном преподавании преобладает формальная цель, потому что вначале учащемуся не столько нужно много знать, сколько развить дар слова и мыслящую способность, возбудить внимание и т. п. Что касается до многосторонности в преподавании, то она состоит в том, чтобы посредством одного и того же предмета упражнять по возможности все душевные силы, все способности: и созерцательную память, и воображение, и ум, и волю, и даже чувство. Далее, упражнения должны состоять в приложении выученного как к другим отраслям знания, так и к жизни, соединенные с словесным и письменным изложением выученного. Наконец, надобно упражнять в выученном до тех пор, пока оно сделается совершенно собственностью учащегося, которой он мог бы располагать легко и свободно, так что в приложении выученное обратится в привычку, в механизм, как, например, музыкант, преодолев механические трудности, читает ноты без остановки, без

раздумья, à livre ouvert и потому может предаться тому, что собственно составляет сущность музыки.

9. Не учите ничему, чего ученик еще не может вместить, понять. Заставлять учить то, чего ученик еще не может вместить,— значит притуплять его способности. А потому качество хорошего преподавания суть ясность и определительность.

10. Старайтесь, чтобы ученики помнили все, чему выучились, а потому не учите ничему, что не заслуживает того, чтобы не забывать его во всю жизнь. Для этого необходимо частое повторение выученного, продолжающееся до того времени, пока учащийся будет в состоянии в каждую минуту с легкостью вспоминать то, чему раз выучился, и употреблять, если нужно, в дело.

11. Старайтесь, чтобы учащийся был проникнут такими преимущественно представлениями, мыслями, воззрениями, стремлениями, которыми обусловится его последующая самодеятельность в жизни, т. е. служение его всем сферам общества в духе истины и добра.

12. Принимайте в соображение особенную личность учащегося, не требуя всего от всякого ученика и обращая внимание на то, что не все одинаковым образом могут быть приведены к достижению цели ученья.

II. Правила, относящиеся к предмету преподавания

1. Распределяйте содержание каждого предмета соответственно той точке развития, на которой стоит ученик, и законам развития вообще, помня всегда, что главная цель элементарного преподавания не есть сообщение полного, систематического знания, но развитие душевных способностей и общее образование.

2. Останавливайтесь долго над элементами предмета, над тем, что составляет его основание, не подвигаясь вперед до тех пор, пока эти элементы не будут совершенно усвоены учащимся. Иначе все дальнейшее преподавание будет поверхностно; учащийся будет ощупью идти вперед, потеряет всякое доверие к предмету, к учителю и к самому себе и всякую охоту учиться.

3. Почаще возвращайтесь к первым основным положениям или элементам предмета при дальнейших из них выводах, но столько, сколько нужно для указания на тесную между ними связь, следовательно, не теряя на это времени, если связь эта уже приобрела для учащегося полную очевидность.

4. Разделяйте содержание каждого преподаваемого предмета на известные ступени и

на такие части, из которых каждая представляла бы сама по себе нечто целое. Тогда учащийся будет в состоянии обозреть весь предмет в целом и в частях, будет иметь те пункты для отдыха, на которых легко ему будет повторять пройденное, и привыкнет к ученью методическому, совершаемому по предначертанному плану.

5. На каждой ступени преподавания обозначайте части следующей ступени и даже сообщайте кое-что из того, что вы намерены будете проходить, но не прерывая нити настоящего преподавания и имея в виду возбуждать внимание и любознательность учащегося, а не удовлетворять их. В таких намеках состоит преимущественное достоинство элементарного преподавания. Когда впоследствии то, к чему коснулся преподаватель только слегка, мимоходом, представлено будет учащемуся в полном свете, то это доставит учащемуся такое наслаждение, которое еще более заохотит его к ученью.

6. Разделяйте и располагайте преподаваемый предмет так, чтобы на следующей ступени (где это возможно) в новом повторялось всегда прежнее. Таким образом будет сохраняться связь между неизвестным и известным; пройденное будет более и более усвояемо, и учащийся будет упражняться в том, как понимать сложные предметы и как с ними обходиться.

7. Соединяйте сродные по содержанию предметы между собой. Этого не должно, однако же, понимать так, будто надобно следовать методе Жакото, который не только находит все во всем (tout est en tout), но и учит всему или, лучше сказать, всякой всячине в одно и то же время, на одном и том же уроке. Так ничего нельзя рассмотреть порядочно, т. е. основательно, и в голове учащегося произойдет совершенное смешение, сбивчивость понятий. В применении к языку, например, это правило требует: то самое, что было предметом упражнения в чтении на одном уроке, повторять на другом для упражнения в правописании, а на третьем брать за тему для изучения языка и его правил.

8. Переходите от самой вещи, от предмета к означению его, к изображению, а не наоборот. Вещь, предмет существующий, наглядные представления, понятия, мысли и пр. — все это и есть существенное для знания, а следовательно, на них следует прежде всего обратить внимание. Когда вещь понята, тогда можно заменять ее знаками: для слуха — словами и выражениями, для зрения — изображениями, моделями и т. п. Тогда не будет возможности бессознательно повторять заученные слова как пустые звуки.

9. При выборе методы соображайтесь с сущностью преподаваемого предмета. Собственно

есть только две методы: **догматическая**, сообщающая учащемуся материал для изучения, и **эвристическая**, или развивающая заставляющая учащегося с помощью учителя производить материал. Все прочие методы смешаны из этих двух метод. Первая называется также **акроаматической** или **преподающей**, а последняя **эротематической** или **разговорной**. При акроаматической методе учитель или сказывает отдельные предложения, которые потом ученики повторяют, либо записывают, или же преподает часть предмета как нечто целое, а ученики стараются впечатлеть в памяти либо записывают все или кое-что из преподаваемого. Разговорная метода состоит в вопросах и ответах. Вопросы могут быть предлагаемы или учителем, или учениками. В последнем случае все ученье особенно оживляется. Впрочем, ученье по вопросам и ответам не всегда бывает развивающим: оно может относиться или к выученному и, следовательно, превратиться в испытание, или же к новому, которое должно быть развиваемо из духа самого учащегося; в первом случае метода называется катехизической, а в последнем — сократической. Акроаматическая метода, когда преподаются отдельные предложения, идет для начинающих учиться говорить, а когда преподается целый предмет,—для зрелых, самомыслящих, самодеятельных юношей. Для элементарного преподавания единственно полезная метода — разговорная, по вопросам и ответам. Но опытный и искусный учитель не держится строго и исключительно ни одной методы; он применяется всегда к самому преподаваемому предмету. В этом отношении все предметы разделяются на два разряда: исторические и рациональные. Содержание первых есть нечто данное, положительное, а содержание последних проистекает из неизменяемой природы человека, из человеческого мышления. К первым принадлежат, например, большей частью история, география, историческая часть вероучения, языковедение и пр.; к последним философские и математические науки и пр. Некоторые предметы суть смешанного содержания, например, вероучение, языковедение, естествоведение и пр. Всякое историческое, положительное знание должно быть, разумеется, сообщаемо, а не может быть развиваемо. Здесь надобно стараться только о том, чтобы все было правильно понято, твердо удержано в памяти и верно опять выражено; а потому здесь может быть употреблена акроаматическая метода. Всего более требуется здесь от учащегося восприимчивости. Но чтобы и восприимчивость могла возвыситься до самодеятельности, необходимо заставлять самого ученика излагать то, что ему преподано, а не довольствоваться только тем, что все будет говорить только сам учитель. Впрочем, гораздо более исторических предметов способствуют к развитию самодеятельности учащегося предметы рациональные. Содержание рациональных предметов не должно быть сообщаемо ученикам, а развиваемо из них самих, причем должна быть употребляема преимущественно раз-

говорная метода. Такое преподавание, при котором учитель с учащимися идет тем же путем постепенного открытия истины, каким шло человечество, воспроизводя или повторяя, так сказать, с ними историю самых наук, называется **генетической** методой. Эта метода для рациональных предметов самая лучшая, потому что она всего более развивает самодеятельность учащегося, направляющего все свои силы, чтобы добыть самим собой те результаты, до которых дошло человечество.

10. Не располагайте содержания преподаваемого предмета по общим искусственным рубрикам, но всегда рассматривайте все его стороны вместе, например, при уроках наглядных не располагайте предметов по их виду, величине, цвету, количеству и т. п., а рассматривайте каждый предмет по одиночке со всеми его признаками; впоследствии, когда будут рассмотрены многие предметы с такой всесторонностью, можно подводить сродные между собой предметы под общие понятия или рубрики.

11. Не выводите последующих положений посредством общих действий, но развивайте их из сущности самой вещи. Это правило относится в особенности к математическому преподаванию. Например, известное положение, что в геометрической пропорции произведение крайних членов равно произведению средних, не доказывайте тем, что вы их порознь перемножите, но развивайте из самой сущности геометрической пропорции.

12. Содержание преподаваемого предмета должно стоять в уровень с современным состоянием науки. Это правило направлено против тех педагогов, которые советуют преподавать исторические науки, а не только рациональные генетически, или исторически, т. е. как наука развивалась постепенно во времени, например, в преподавании популярной астрономии советуют начать с Птоломеевой системы и довести наконец до ныне принятой Коперниковой, переходя, следовательно, все исторические моменты развития науки, над которыми она уже возвысилась, повторяя все заблуждения человеческого ума, которые уже им отвергнуты. Нет, надобно сперва преподавать, например, естествоведение в нынешнем его состоянии, а потом уже, впоследствии, можно изложить и историю науки, которая тогда будет для учащегося и занимательной, и действительно полезной.

III. Правила преподавания относительно внешних обстоятельств

1. Не учите разным предметам в одно и то же время, а преподавайте один предмет за другим. Это правило особенно важно вначале, чтобы дать возможность учащемуся сосредоточить все свое внимание на один

или на немногие главные предметы, для преодоления первых трудностей. Оно относится не только к наукам, но и к языкам; начинать учить нескольким языкам вдруг никак не следует. Когда будут преодолены первые трудности одного главного предмета, то можно перейти к другому, а прежний предмет обратить во второстепенный.

2. Принимайте в соображение будущее (вероятное) звание учащегося. Этим нисколько не отвергается другое важнейшее правило, требующее воспитать в человеке человечность, т. е. положить основание общечеловеческому образованию. Сущность первого правила заключается собственно в том, что если учащийся предназначается к высшему образованию, т. е. к дальнейшему ученью в высших учебных заведениях, то и первоначальное ученье должно быть более обширное, основательное и теоретическое; но если все ученье должно ограничиться элементарным учебным заведением, то оно должно быть проще и более практическое. Впрочем, под практическим направлением обучения разумеется здесь не то, которое только за тем непрестанно и наблюдает, как бы научить дитя тому, к чему оно будет иметь прямую потребность для жизни в каком-нибудь тесном кружке; но такое преподавание, которое не учит ничему, что не просвещает ума, не согревает чувства, не придает силы воле. Все, чему учится дитя, должно или влиять на его духовное развитие или же иметь непосредственное применение к жизни.

3. Учите сообразно с состоянием современной образованности, т. е. с духом настоящего времени, с нравами и обычаями того звания, к которому принадлежит учащийся, с народностью того края, где живет или предназначен жить учащийся, словом со всеми данными, окружающими его обстоятельствами. Но это правило должно всегда подчинять другому, гораздо высшему, предписывающему учить сообразно с человеческой природой, так что если между этими правилами будет столкновение, то всегда следует отдавать предпочтение последнему перед первым; когда, например, современная народная образованность какого-либо края находится в ложном направлении или же совсем извращена, так что для исправления этого превратного положения необходимо искать помощи в том, чего требует человеческая природа, но, разумеется, путем не внезапных переворотов, а постепенных преобразований.

IV. Правила преподавания, относящиеся к учителю

1. Старайтесь делать преподавание ваше занимательным для учащихся. Это правило особенно важно в том отношении, что если учитель будет ему следовать, то он достигнет того результата, что учащийся полюбит все пре-

красное, истинное и доброе и будет с удовольствием, с участием, со вниманием заниматься всем, что споспешествует достижению этих великих целей жизни. Занимательность преподавания зависит от умения разнообразить его, от живости самого учителя, возбуждающей самодеятельность в учащемся, вообще от личности преподавателя. Разнообразить преподавание не значит переходить от одного предмета к другому, но представлять один и тот же предмет в различном виде и образе, что и называется манерой преподавания в отличие от методы, с которой ее часто смешивают. Такое разнообразие необходимо уже для того, чтобы предмет не показался сухим, мертвым учащемуся, который не в состоянии еще понять ни важного его значения самого по себе, ни пользы его для жизни. Живость преподавания не должна быть искусственной, притворной, наружной, выражающейся в беспокойной торопливости, в минах, гримасах, телодвижениях и т. п., но естественной, внутренней, духовной, находящей удовольствие заниматься с детьми, радующейся их первым малейшим успехам. Она необходима потому, что главная цель преподавания не сообщать сведения, а возбуждать, оживлять самодеятельность учащегося. Каким же образом может возбуждать тот, кто сам не возбужден, оживлять тот, кто сам безжизнен?.. Вообще всей личностью своей должен учитель стараться сделать преподавание свое занимательным, между прочим, и тем, чтобы возбудить (разумеется, не словами) сознание в учащемся, что он что-нибудь действительно знает, что он все подвигает вперед.

2. Учите энергически. Если учитель имеет влияние на своего ученика, то это большей частью происходит от энергии и решительности его воли, словом от силы его характера. Тот только человек, который знает, чего он хочет, почему этого именно хочет и какие средства приводят к цели его хотения, образует людей решительных, энергических, твердых, характером.

3. Учите так, чтобы ученик мог легко выразить словами содержание выученного, и наблюдайте всегда над хорошим произношением, резким ударением, ясным изложением и логическим порядком. Что ученик знает действительно то, чему учился, видеть можно из того, если он с легкостью выражает выученное своими словами, а потому все, что преподается, должно заставлять ученика рассказать своими словами и вообще поменьше самому говорить на уроке, а побольше заставлять говорить ученика. Хорошим произношением называется такое, какое употребляется людьми образованными. Резкое ударение значит здесь внятное произношение. Ясное изложение требует избегать всего двусмысленного и неопределенного. Наконец, логический порядок в изложении условливается естественным ходом самого мышления.

4. Никогда не останавливайтесь сами в своем образовании! Наставник до тех пор способен образовывать других, пока сам продолжает образовываться. Образование не есть нечто готовое, оконченное, но беспрестанно развивающееся; оно немыслимо без деятельности, без усовершенствования, без того, чтобы человек не шел все вперед. А потому учитель должен беспрестанно стараться образовывать сам себя как человек и гражданин вообще и как избравший особенное, великое призвание быть наставником, образователем юношества. Он должен всегда помнить, что в нем воплощается все ученье и что потому от его личности всего более зависит успешность его учеников.

5. Радуйтесь за себя и за ваших учеников, развитию, подвижности их! Находите полное наслаждение в самом преподавании, не помышляя о целях; не задумываясь о том, какие плоды принесет оно; доверяя человеческой природе, что она разовьется, сколько может, если только вы будете развивать ее, как следует; питая твердое убеждение, что все прекрасное, истинное и доброе достигается свободным развитием человеческих сил.

Идите весело вперед по указанному нами пути, исполняя свободно и разумно представленные нами в общих чертах главные правила воспитательного обучения детей и юношества — и вы неминуемо и сами придете к цели, и приведете к ней того, вся будущность которого вручена вам, да явится он в мире человеком в полном смысле этого слова, да изречет ему мир праведную хвалу, превыше всех похвал: «Се человек!»

Самое новое сочинение Дистервега — «Желания и долг педагога» («Pädagogisches, Wollen und Sollen», Leipzig, 1857) — старается решить в 60 статейках многие современные педагогические вопросы, или правильнее, возбудить размышление об их решении в людях, как выражается автор, которые не считают себя совершенными и потому любят размышлять. Большая часть из этих вопросов имеет местное значение для Германии; но есть между ними и такие, которые важны и для наших педагогов. Например, ст. 1 о том, что ученье в истинном смысле есть вместе и воспитание, а учебные заведения должны быть вместе и воспитательными заведениями; ст. 17 о необходимости улучшения в материальном отношении положения учителей соответственно возрастающей дороговизне на все предметы и увеличивающимся вместе с развитием образованности вещественным и духовным потребностям жизни; ст. 23 обязан ли учитель иметь в своем уме готовую научную систему?; ст. 26 об образовании характера в учителях; ст. 38 о некоторых господствующих ныне заблуждениях учителей; ст. 41 об учительницах; ст. 52

о дисциплине в воспитании и пр. Дистервег оканчивает это сочинение следующими замечательными мыслями:

«Когда мы чувствуем себя как бы подавленными при виде многих несовершенств в современном нам мире, то соединяем в уме нашем две мысли: мысль о безутешности настоящего положения по недостатку способных людей и мысль о том, что еще много остается впереди сделать. В то же время мы надеемся, что будет лучше, и убеждаемся, что каждый из нас и может, и хочет, и должен тому содействовать, если только в нем живет человеческое чувство. Бесконечно много еще нужно сделать, чтобы сколько-нибудь достигнуть положения, удовлетворяющего человеческому чувствованию, которое настоятельно требует истинной образованности, правды и добра вследствие нравственных побуждений, любви к человеку вообще и ее осуществления на деле. Таким сознанием проникнуты в наше время тысячи людей, не знающих даже о существовании друг друга, руководимых единственно человеческим чувством. Спросите сами себя, довольны ли вы не собственной своей судьбой и судьбой тех, которых вы называете своими, а положением вообще мира,— и если вы недовольны (как я, из уважения к вам, предполагаю), то вы принадлежите к числу тех, о которых сказал Шиллер, что ими растет, множится род человеческий. Гений, облагораживающий человечество, уже восстал из среды его самого и обещает, что созреют наконец благородные плоды на древе человечества. Кто сознает, что он содействовал этой зрелости, тот может радостно оставить земное поприще своей деятельности. Исчезнет ли он с лица земли, забудется ли и самое имя его, но посеянное им будет вечно жить и расти, а в этом и состоит земное бессмертие. Одно средство возвыситься над деятельностью людей ничтожных; Шиллер выразил его так: «Schliess an ein ganzes dich an! Immer strebe zum Ganzem!» Да и кто в наше время может удовольствоваться собственным своим, изолированным счастьем? Как возможно современному человеку думать только о себе, а не об общем благе, не сочувствовать общим страданиям, не действовать на пользу общую? Как должно быть сухо, сжато, сужено сердце человека, потерявшего всякое сочувствие к человечеству!»

III. О ДЕТСКОМ ЧТЕНИИ [3]

С тех пор, как некоторые детские писатели, пользующиеся теперь известностью, издали в свет свои сочинения для юношества и как авторы, так и издатели получили от этих книг значительные барыши, число детских книг невероятно умножилось. Вследствие этого размножения, невозможно для родителей отличить истинно хороших детских книг от дурных, а потому первые нередко остаются неизвестными в продолжение многих лет, между тем

как последние расходятся иногда очень скоро. Если бы Вейсе, Зальцман, Кампе, Беркен, Перро жили в настоящее время и книги их появились бы между множеством других сочинений для детского возраста, авторы эти, наверно, не достигли бы той известности, которой они пользовались у своих современников. В их время детские книги появлялись редко и в незначительном количестве, они были для их современников неожиданной новостью, резко отличались от других такого рода сочинений и удовлетворяли потребностям своего времени. Сочинения эти охотно раскупались и читались; издатели выпустили их в многих тысячах экземпляров. Теперь книги эти забыты, потому что настало другое время и новые потребности, но имена авторов не исчезли из памяти народной и имеют еще значительный авторитет. Признательность же к этим авторам, указавшим новый путь педагогам, останется навсегда. Только Робинзон Кампе продолжает еще читаться и издаваться в таком количестве экземпляров, как ни одна детская книга. Впрочем, это творение обязано своей известностью содержанию, чрезвычайно увлекательному для юношества, а не изложению, которое может назваться большим педагогическим промахом. Рассказ о похождениях Робинзона прост, ясен и применен к детским понятиям, но тем несообразнее и противоестественнее кажутся разговоры между отцом и детьми, вставленные в рассказ, они так водяны и натянуты, что никакого ребенка не могут заинтересовать. Большая часть маленьких читателей пропускает их и принимается тотчас за чтение самого рассказа. Это обстоятельство служит главным доказательством неудачности подобных бесед. Лучшие рецензенты детских книг — сами дети, потому что для них же предназначаются детские книги. Не нравятся такие книги детям, значит, они дурны, если бы даже в журналах и хвалили их. Если бы родители и наставники ценили книги, как мы сказали, по отзывам о них своих детей и учеников, то многие из современных авторов детских книг упали бы во мнении публики. Но много значит имя для слепой публики, а ей дела нет, какими средствами достигается это имя. Подкупленные рецензенты трубят хвалу знаменитому автору детских книг, и книги его раскупаются. И вот скоропреходящая слава о таком человеке разносится далеко, а ему только того и нужно. Издатель при своих других изданиях ссылается на суждение его, как на самый верный авторитет. Прекрасные гравюры украшают расхваленное сочинение, изданное со всей роскошью, и родители спешать купить этот раззолоченный пустой орех, который будет потом повешен на елку между подобными ему настоящими раззолоченными орехами. Если обман удался совершенно, то книгу назначают в подарок детям за прилежание; она расходится во множестве экземпляров,— автор и издатель остаются совершенно довольными. Всего хуже, что похвалу таким сочинениям списывает обыкновенно один рецензент у другого. Случись же, что какой-нибудь беспристрастный, понимающий дело критик, видя,

что расхваленное сочинение совсем не стоит тех похвал, которыми его осыпают, скажет свое правдивое мнение о достоинстве книги,— мнение это тотчас будет приписано зависти, недоброжелательству или ограниченности взгляда. Впрочем, не одно желание спекулировать, но и обман самого себя есть обильный источник множества детских книг. Многие, едва выучившись написать сколько-нибудь правильную фразу, воображают, что уже могут писать для детей, размышляя, что для того не требуется большой учености. Такие люди не предполагают, что истинно хорошая книга для детей — большая редкость, и чтобы написать такую книгу, недостаточно одной учености, а необходим решительный, весьма редкий талант. Написать простой, совершенно безыскусственный рассказ для детей кажется очень легко, и в самом деле это нетрудно для человека, имеющего талант и детское сердце. Но никакой на свете ученый, не обладающий этими качествами, не напишет хорошей детской книги. Результатом этого обмана самого себя бывают недостатки, открываемые в области детской литературы. Иной воображает, что он пишет для детей; между тем он только пишет, как дитя, что, конечно, не нравится детям. Упрекнуть можно в этом особенно писательниц детских книг, пишущих иногда такую сладенькую детскую болтовню, что творения их откладываются детьми с отвращением в сторону. Иная писательница воображает, что она ловко приноравливается к детским понятиям и чувствованиям, если пишет таким образом: «Милая маменька! Я вас люблю и всегда буду стараться хорошо учиться, чтобы сделать вам удовольствие и т. д.». По нашему мнению, это пустая болтовня, утомляющая детей. Другая воображает, что она чрезвычайно угождает детям, называя их «миленькими деточками, любезными друзьями и т. п.». Такие приторно-ласковые фразы вовсе не естественны. Или же следующие возгласы: «Вот я опять пришла к вам; вы, конечно, радуетесь этому, милые малюточки, потому что вы знаете, как я люблю вас. Но зато я и трудилась много для вас, чтобы можно было рассказать вам опять что-нибудь занимательное. Итак, слушайте внимательно!..» И вот за этим следует какой-нибудь нелепейший рассказ. Напротив, в других детских книгах встречаем мы такой сухой и тяжкий слог, что и взрослому трудно понять, о чем идет речь. Иные же думают очень приятно занять детей нелепыми, часто бессмысленными шутками с приложением множества безобразных карикатур. Неужели такими карикатурами можно развить в детях чувство изящного? Потрудитесь перелистать некоторые детские журналы, и подивитесь, какие в них предлагаются кушанья и как кушанья эти приготовлены; тогда убедитесь, много ли призванных в числе авторов этих статей.

Считаем также бесполезными для детей все энциклопедические компиляции, в каком бы виде они ни являлись. Неосновательное образование никуда не годится, разве только к отвращению от основательного ученья. Поверхностное многозначение гораздо вред-

нее совершенного незнания. Давать детям в руки книгу, испещренную всякой всячиной, вредно их будущему развитию гораздо более, нежели это кажется с первого взгляда. У детей, начитавшихся этих книг, является отвращение к основательному, систематическому изучению какого-либо предмета; юношами овладевает непостоянство, делающее их неспособными к серьезным, усидчивым занятиям, внушается отвращение от однообразной жизни, и таким образом является невозможность развиться постоянству, настойчивости, самоотвержению, которые служат основанием всякого добра. А потому детские книги, сообщающие сведения без всякого труда и усилия, подслащающие знание сахаром и разводящие его водой, положительно бесполезны. Но самые вредные из них те, которые приучают детей умничать, спорить и полагаться на свое знание. Дитя должно уважать авторитет, а не поверять писателя. Ребенка следует довести до сознания скудости его познаний и способностей, а не утверждать в пустом, самоуверенном невежестве. Необходимо обращать внимание не только на содержание детских книг, но и на способ изложения в них предметов. Обыкновенное популярное изложение недостаточно; оно более мешает, чем споспешествует пониманию; многие популярные выражения, не делая предмет доступнее, портят вкус. Главное дело в том, чтобы писатель детских книг соображался с образом мышления детей, подмечал обороты их речи и вместо холодного отвлеченного выражения, выбирал выражение прямое, живое.

Хороший детский писатель должен иметь веселый, неподдельный детский нрав; должен быть истинным другом детей; совершенно разделять детские чувства, мнения и склонности; обладать живой фантазией, здравым юмором и наивностью; иметь дар легко рассказывать и быть в состоянии высказать свои мысли просто, ясно, вовсе не изысканно, хотя и цветисто; выводить в рассказе лица, которые бы говорили и действовали сообразно их характеру, словом — быть натуральным поэтом. Тогда сочинения его будут читаться детьми с восторгом и перечитываться; взрослые будут не менее довольны ими, что также необходимо для детской книги, как и похвала самих детей.

Вот что говорит о детском чтении Кернер в статье, обещанной в первом номере «Журнал для воспитания» [1].

«Начиная с половины прошедшего столетия педагоги и друзья юношества старались посредством хороших сочинений не только обогатить молодых людей полезными знаниями, но и благотворно действовать на их мышление и нравственность. Вследствие такой двоякой цели все сочинения для юношества образовали собой две большие группы, два класса, к которым примкнул еще третий

[1] Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten Zur Gegenwart, von Fer. Körner

класс сочинений, имеющих единственной целью забавлять молодое воображение и возбуждать в юношах охоту к чтению. Впрочем, польза этого последнего рода сочинений весьма сомнительна: чтение их притупляет охоту к ученью, заставляет бояться его трудностей, неестественным образом раздражает фантазию и убивает в ребенке тихое, невинное настроение души.

Что же касается до первых двух родов детского чтения, то предметом их могут быть исторические события, географические описания, сцены, достопримечательности и рассказы из естественной истории. В таких рассказах и описаниях нужно обращать внимание на то, чтобы изложение было просто и гладко и в то же время занимательно и увлекательно. Не менее того необходимо для этих рассказов и описаний выбирать предметы, имеющие общий интерес и которые стоили бы сделаться достоянием народного образования. Такие сочинения по большей части украшают иллюстрациями или раскрашенными картинками, но не всегда с настоящим знанием дела. Иллюстрировать должно только то, что невозможно описать, но что нужно представить наглядным образом. В исторических описаниях для этого могут служить главные моменты рассказа; напротив того, художники по большей части думают, что нужно рисовать только то, что производит живописный эффект, что дает «хорошую картину». Многие из таких иллюстраций карикатурны и только портят вкус и безобразят собой книгу. В Германии лучшие картины в этом роде делаются в Лейпциге Рихтером; его иллюстрации к сказкам Бехштейна поистине гениальны и осязательно воспроизводят этот сказочный мир. Эти удивительные ветви и корни дерев, эти домики, расположенные в тихом уединении лесов, эти карлики с огромными головами, эти светлые, веселые детские лица, эти превосходно нарисованные звери — все это переносит в чудный, волшебный мир сказок, где, несмотря на чудесное, все так естественно. Книжная торговля Винкельмана в Берлине отличается роскошными изданиями и мастерски выбранным и написанным текстом. Своей вполне заслуженной славой она более всего обязана многочисленным историческим и географическим сочинениям для юношества директора реального училища Дилица [1].

Гораздо многочисленнее другой класс сочинений для юношества, цель которых образовать при помощи рассказов молодое сердце и укоренить в нем нравственные правила. По множеству таких сочинений даже один поверхностный обзор их чрезвычайно затруднителен; издатели этих книжек рассчитывают на то, что они очень скоро рвутся в руках любознательного юношества, а родители охотно покупают их для подарков, и как на заглавном листе очень редко выставляется год издания, то они всегда сохраняют прелесть новизны и снова появляются на всяком святочном

---

[1] Из переводов Дилица на русский язык известны нам «Случайности жизни» и «Сцены на суше и на морях».

рынке. Общее мнение таково, что всякий может состряпать детскую книжонку, даже и тот, кто решительно не в состоянии написать ничего дельного; если же не хватает и на это искусства, в таком случае можно сделать выборку из других сочинений, дать заглавие такой книжке, пестро и воровским образом составленной, и наконец найти грошового издателя.

Хорошие басни и сказки для первоначального детского чтения гораздо полезнее вздорных детских рассказов; только в баснях мораль не должна слишком резко проглядывать, действующим лицам их не следует навязывать свойств и характеров, которых они не имеют; вообще не должно извращать естественных отношений, не должно, например, уверять детей, что благоразумие заставляет «тростиночку припасть к земле» от ветра; басня должна представлять пластические образы из жизни и ее случаев и приключений, а нравоучение само собой выйдет отсюда. Юноша посредством чтения выработает себе взгляд на жизнь, будет сам стараться найти причину и цель явлений и таким образом усвоить себе нравственное чувство, такт и способность судить о том, как ему поступать следует. Благоразумных он будет брать себе в пример, любить добрых и т. д. Если изображение животных и растений сделано сообразно их особенностям, то ребенок научается познавать природу в проявлениях ее жизни, улавливает их характер и с тем вместе в нем пробуждается потребность наблюдать природу.

Детских сказок бесчисленное множество, но хороших очень мало, а большая часть из них суть бессвязные фантастические рассказы, переходящие от одного бессмысленного чуда к другому, не останавливающиеся ни перед какой невозможностью и не имеющие внутренней основы, внутренней истины. В настоящей сказке должно скрываться нравственное воззрение на жизнь; народ вкладывает в нее свою мораль, свой опыт, истина которых должна быть тем правдоподобнее, чем резче она выступает наружу, между тем как сама сказка уклоняется от обыкновенного хода событий. Народные сказки наиболее сохраняют этот характер; в них честность оказывается всего надежнее, добродушный постоянно находит себе друзей, отважный побеждает, высокомерный срамится и т. д.

Лучшими сказками по тону и содержанию все еще остаются «Народные и детские сказки» братьев Гримм. Если бы братья Гримм ничего не написали, кроме детских сказок, то и в таком случае имена их остались бы незабвенными: ни прежде, ни после их никто не писал таким простым и гладким языком, с такой задушевностью и с такой глубоко поэтической концепцией. Все другие собрания сказок, даже в своем роде очень хорошие, имеют один большой недостаток, именно в них нет того нравственного понимания жизни, вследствие которого сказки Гримм составляют превосходное чтение для юношества. Безумная фантазия арабских сказок может только испортить фантазию читателя, а в маль-

чиках с живым воображением произвести что-то вроде помешательства: она совершенно отторгает читателя от действительного мира. Сказки эти до такой степени нескладны, так неправдоподобны, что чтение их может быть дозволено детям не иначе, как с самым строгим выбором. Вообще все почти сочиненные сказки, обыкновенно представляющие собой порождение беспорядочной фантазии и испорченного вкуса, не имеют ни малейшего достоинства. Эти лишенные содержания рассказы убивают в юноше расположение к полезному чтению, приучают его к беспорядочному мышлению, и как они написаны по большей части напыщенным, фигурным словом, то чтение их имеет вредное влияние и на слог детей, которым нравится эта растянутость, водяность, беспорядочность и пустая напыщенность образов. Вообще воспитатели должны смотреть недоверчиво на сказки и подвергать их строгому контролю.

Другой отдел этих сочинений, имеющих нравственную цель, обнимает собой длинный ряд нравоучительных повестей, цель которых развить религиозные или общие нравственные начала. В последнее время эти рассказы для юношества приняли отчасти романическое направление и даже не всегда воздерживаются от описания любовных и соблазнительных сцен; кроме того, они часто делают сатирические замечания на счет угрюмых педагогов, гоняются за эффектами, изобретают самые ужасные сцены и потрясающие катастрофы и, таким образом, знакомят юношей с прельщением. Во главе этого вредного направления стоят детские повести, переведенные на все языки, Франца Гофмана и отчасти Нирица, хотя у последнего большой вкус и талант рассказывать легко и искусно и описывать живо. Рассказы Каноника Шмидта, написанные с большим талантом, именно: «Красное яичко», «Женевьева», «Цветочная корзина», «Рассказы для детей и друзей детства» — находятся почти во всех детских библиотеках.

В так называемых нравоучительных повестях всего неприятнее поражает безнравственный взгляд на свет. Конечно, все они учат быть добродетельным; но не нужно забывать, что путь добродетели тяжел; он требует много труда, усилий, самоотвержения, и наградой ее весьма часто бывает одна неблагодарность и страдания, так что добродетельный заранее должен приготовить себя к этим скорбным испытаниям. Напротив, в этих повестях герой добродетели вначале много терпит от своих злых врагов и от несчастий всякого рода, и вообще дела его идут нехорошо; наконец добродетель награждается: герой становится богачом, получая по наследству или в подарок кучу денег и окончательно устраивает свою карьеру. Ложное начало этих повестей заключается в том, что в них добродетель внешним образом вознаграждается именно деньгами, что одни деньги составляют счастье человека, что вообще добродетель всегда получает земную награду. Но как же быть в том случае, если добродетель не вознаграждается на земле? Когда мальчик растет с убеждением, что нужно делать добро потому, что

оно вознаграждается, но где взять ему сил остаться добродетельным, если позднее добродетель, любовь к истине, честность, чувство правды ничего не принесут ему в жизни, кроме вреда, досады и страданий всякого рода. Нужно всегда помнить, что никакая предосторожность с детьми не может быть излишней: ложные представления легко укореняются в неопытной душе и могут испортить всю последующую судьбу ребенка, когда, усвоив себе ложный взгляд на жизнь, он везде будет разочаровываться и, смотря с предрассудками на мир, не будет в состоянии дать настоящей оценки жизни человеческой.

Сочинения с религиозным направлением для юношества несравненно полезнее предыдущих, если только они не состоят из одних приторных сентенций и не употребляют всуе имя божие.

О стихотворениях для детей и детских драматических произведениях мы не можем сказать ничего хорошего, потому что они вообще совершенно лишены поэзии.

Проследив развитие всей народной литературы и сочинений для юношества, начиная с «Робинзона» Кампе, нельзя не убедиться, что в настоящее время сделаны по этой части огромные успехи. Самое издание книг и рисунки доведены почти до художественного совершенства; в этом отношении можно было бы упрекнуть издателей дорого обходящейся роскошью, если бы публика не была так легкомысленна и не судила о достоинстве книги только по наружности, основывая на этом свой выбор. Политипажи, гравюры, раскрашивание и растушевка соперничают, чтобы украсить эти сочинения приличным образом; теперь эти рисунки, сравнительно с прежними, гораздо изящнее, дешевле и вообще вернее и нагляднее представляют описываемые предметы. По содержанию своему эта богатая отрасль литературы разделяется на многие отделы. Цель одних сочинений доставить занимательное чтение своим читателям и вместе с этим образовать их душу и сердце; другие, при том же главном направлении, преследуют совсем особенные цели, именно религиозное или нравственное развитие, либо распространение общеполезных сведений. Второй класс сочинений имеет в виду не столько забавлять, сколько поучать своих читателей, пополнить школьное ученье и прибавить к учебникам несколько достойных внимания замечаний или же специально приготовить к какому-либо званию в сфере гражданской жизни. В настоящее время литература для юношества получила, так сказать, более самосознания, более сообразности с целью, и если в ней встречаются и довольно неутешительные явления, то это ничего не значит при таком избытке хороших произведений. Зато в учебных заведениях ввелось похвальное обыкновение содержать библиотеки для чтения, давать ученикам в награду хорошие книги и таким образом побуждать ребенка к дальнейшему образованию. Прибавьте к этому летучие библиотеки, учрежденные обществами учителей, народные библиотеки в больших городах и библиотеки общества Цшокке,— тогда понятно будет, как организм граждан-

ского общества всеми порами вбирает в себя мысль, знание, науку; каким образом они распространяются в народе и отчего наука дается теперь юноше гораздо легче и скорее прежнего,— именно от того, что теперь гораздо более вспомогательных средств».

В заключение приведем некоторые замечания об этом же предмете знаменитого педагога Кельнера:

«Хотя я еще не написал ни одной детской книги, но прочитал их множество и вывел для себя из этого чтения такие заключения. Во-первых, я не одобряю детской книги, написанной только для забавы детей, для препровождения их времени. Вообще время так дорого, что глупо убивать его; что же касается до детей, то от подобного чтения они теряют охоту заниматься серьезно. Детская книжка должна поставить себе целью направить волю к добру, согреть сердце и вместе сообщить полезные сведения или правила для жизни. Приводимые в детском рассказе происшествия должны потому иметь такой фон, задний план, который споспешествовал бы достижению сказанной цели, на котором была бы начерчена картина, полная жизни, а не детская комната с ее скудными, пошлыми мелочами. А потому ошибаются воображающие, что в детских книгах главными действующими лицами должны быть дети. Как в жизни дети берут себе в образец взрослых и бессознательно им подражают, так должно быть и в детских книгах. Никуда не годна детская книга, написанная с целью сделать из своих маленьких читателей только милых, чистеньких, вежливых, светских кукол и для этого проповедующая внешнюю нравственность, приводящую все к тому, чтобы хвалили нас люди. Так во многих детских книгах, даже хороших писателей, встречаются такие наставления дитяти: «Будь опрятен, потому что неопрятность гадка другим; не лги, а то никто не будет тебе верить; не воруй, а то все станут показывать на тебя пальцами» и т. п. Впрочем, и проповедовать слишком много о настоящей нравственности также не следует, а то дети перестанут слушать, как не слушают матерей, которые дают слишком часто наставления детям своим. Сами факты должны говорить за себя вместо всякого прямого наставления, и если они говорят, то этого достаточно. Нравственность должна заключаться в делах и уже отсюда переходить в сердце. Если дела нравственны, то нет нужды в выводах, в намеках, а если нет, то все наставления останутся тщетными и только причинят скуку детям. К сожалению, мы любим воспитывать более словами, чем примерами. Детская книга не должна быть романом. В роман же превращается она, когда писатель слишком гоняется за чудесными, запутанными, странными, страшными происшествиями; когда он любит выводить приторно-сладкие, сентиментальные сцены и положения или же спокойное развитие опасностей заменяет рассуждениями. От таких книг извращается у

детей воображение, зарождается отчуждение от действительности, среди которой они предназначены жить и действовать; портится вкус и вселяется отвращение от всего простого и естественного. Кто вечно рисует карикатуры, тот не будет никогда в состоянии начертить какую-либо благородную фигуру. Гогарт не мог написать мадонны. А потому не изображайте в детских книгах отъявленных злодеев; не следуйте за ними во все их тайники; не разбирайте их поступков слишком точно и подробно. Вообще людей больше интересуют преступления, чем тихая добродетель. Особенно будьте в этом отношении осторожны с детьми: нельзя знать, не попадет ли искра на бочку с порохом. Лучше представляйте детям добрые примеры: впоследствии мир постарается скоро познакомить их и со злом. Наконец, писатель детских книг должен, преимущественно перед всеми прочими писателями, владеть в совершенстве языком и знать все его изгибы, потому что детям должно давать самое благородное и самое изящное содержание и притом в самых благородных и изящных формах: золотые яблоки на серебряных блюдах».

IV. С ЧЕГО НАЧАТЬ? [4]

На нас повеяло благотворным ветром. Не эфемерная мода, но сознательная потребность возбудила внимание правительства и частных лиц к тому, без чего все преобразования и усовершенствования не могут пустить корня. Воспитание стало нашим главным современным вопросом. Но о чьем воспитании мы теперь толкуем? К кому обращаемся то с советами, то с угрозами, то с насмешкой? Кого сознательно или бессознательно подразумеваем, когда пишем или беседуем о воспитании? Словом, кого хотим воспитывать? Не тот класс народа, который более всего нуждается в воспитании. Не основной многочисленнейший слой всего народонаселения, для блага которого мы все, так называемые образованные люди, трудимся или показываем, будто бы трудимся.

Мы хлопочем только о поддержании своей касты. Мы заботимся не о развитии человеческой личности, которая, однако же, по нашим же христианским верованиям, имеет сама по себе цену, независимо от всех случайностей рождения и превратностей судьбы. Мы забываем, что и в самой аристократической стране, какова Англия, понимают очень хорошо, что без обновления высшего слоя общества из низшего, всплывающего вверх собственной своей силой, произошел бы застой и потом гниение.

Вообразите себе общество, в котором только известному классу народа, заключенному в себе без всякого доступа для прочих, открыто было бы все для образования,— тогда самый этот класс перестал бы считать его для себя необходимостью, и, следовательно, не пользовался бы на деле тем, что признавал в теории своей исключительной, неотъемлемой собственностью.

Но, что бы сказали, если бы кто старался укреплять слабых и, напротив, препятствовал бы развитию сильных?

Образование есть обязанность всякого, а следовательно, и право всякого, ибо без такого права нельзя исполнить и своей обязанности.

Оно, как дело общечеловеческое, не может быть ограничиваемо никакими вымышленными условиями.

Таково свойство образования первоначального, элементарного, к которому потому все должны быть причастны в одинаковой степени и мере.

Что касается до специального образования, то оно определяется различным внутренним призванием того или другого члена общества и ведет к различным званиям, устанавливающим различное положение человека в обществе.

Словом, основа общего, первоначального образования есть общая всем людям человеческая личность, а основа дальнейшего, специального образования есть особенная личность того или другого гражданина.

Практический вывод тот, что все без различия должны сперва получить одинаковое первоначальное или общее образование, а потом уже пусть изберут себе по внутреннему призванию ту или другую специальность, соответствующую своим силам и способностям.

Не будем же эгоистами, или по крайней мере будем эгоистами просвещенными, умеющими понимать собственные свои выгоды! Сделаем прежде всего людьми младших наших братьев, чтоб и нам стать людьми в полном смысле этого слова! Кто считает человека средством для своих целей, тот сам превращается в орудие для чужих своекорыстных замыслов.

V. ПЕРВОЕ ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ С ПРИРОДОЙ [5]

(«Die Familie als Schule der Natur», von Berthold Sigismund», Leipzig, 1857).

На домашнем воспитании лежит обязанность приготовить детей к изучению природы столько, сколько позволяет их возраст. Первое в этом отношении требование состоит в том, чтобы развить в ребенке внешние чувства; но, к сожалению, на это родители не обращают обыкновенно никакого внимания, так что редко встретишь дитя, которое было бы в состоянии определить глазомером расстояние между предметами, назвать оттенки разных цветов, угадать вес какого-нибудь тела и т. п. Затем необходимо вести ребенка так, чтобы он до начатия систематического ученья накопил запас живых, наглядных сведений об окружающих его предметах посредством собственного, прямого знакомства с ними. Но обыкновенно этот запас оказывается весьма скудным, особенно у детей, живущих постоянно в городах. Мы так мало взыскательны, что знакомство детей наших с природой кажется нам уже

изумительным, если они умеют различать фруктовые деревья, не видя на них плодов, знают некоторые породы лесных деревьев и даже отличают на корне пшеницу от ячменя, словом, знают несколько более своих невинных мамашей и даже премудрых папашей.

Как высоко стоит в отношении знания окружающей природы ребенок дикаря, который соколиными глазами своими определяет с удивительной точностью значительные расстояния между предметами, знает весьма близко свои родные растения и животных и на самом деле испытал все воздушные явления своего края; как превосходит он ребенка так называемых образованных родителей, болтающего, может быть, на двух, трех иностранных языках, но с такими ничтожными познаниями о своей родине и с такими неразвитыми органами внешних чувств, как будто он, подобно Каспару Гаузеру, вырос в заточении.

Главной причиной этого зла — сидячий образ жизни людей всех возрастов, неразлучный с современным состоянием цивилизации; но это зло еще усиливается по вине самих родителей, которые в домашней жизни делают весьма мало или ровно ничего для руководства детей к изучению природы, или, что еще хуже, дают любознательности их ложное направление.

Когда маленький Уатт, в голове которого уже зарождалась, может быть, мысль о мировом открытии действия паров, наблюдал, как то подымалась, то опускалась крышечка на металлическом чайнике с кипящей водой, тетка его прогоняла пощечиной «глупое мечтание» своего племянника. Как часто можно встретить родителей, похожих на эту благоразумную тетушку!

Некоторые родители хотя и стараются удовлетворять детской любознательности, но большей частью не так, как бы следовало. Вместо того чтобы водить ребенка в сад, в лес, в поле с целью дать ему возможность самому наблюдать действительность, ему дают книги с неверными изображениями предметов, с безобразными картинками; вместо того чтобы показывать муравейник, улей, птичье гнездо, ему суют в руки басни, в которых животные проповедуют непонятную детям и потому скучную для них мораль; вместо того чтобы маленькими путешествиями ознакомить его с родиной, ему дарят описания странствования к тропикам, преисполненные разных необыкновенных приключений.

От такого книжного воспитания происходит множество недостатков в нашем молодом поколении. Отсюда тупость внешних чувств, неохота наблюдать и исследовать самого себя и окружающие предметы, привычка повторять чужие слова без всякого размышления, подражать другим без всякой самостоятельности, считать фразы за дело, а дело за фразы; отсюда слепая вера в журнальные пуфы, сентиментальность, которая находит природу занимательной и привлекательной только под условием «прекрасных видов» и любит такие только книги по части естествоведения, в которых факты приправлены острыми фельетонными пря-

ностями; отсюда холодность к красотам и чудесам природы, свойственная нашей так называемой образованной молодежи, ее пошлая разочарованность, которая со всем замечательным уже знакома из книг с картинами, из диорам, панорам, косморам, плеорам и прочих рам, и с глупой спесью презрительно смотрит на действительность.

По мне, гораздо уже лучше дети простых, так называемых необразованных родителей, которых бранят за то, что они без всякой, по-видимому, пользы бродят на свободе, живя среди природы. При объяснении какого-нибудь явления природы слово учителя производит совершенно иное впечатление на дитя, которое само пережило и испытало это явление, нежели на ребенка, который никогда почти не выходит из комнаты. Но надо признаться, что эти маленькие дикари теряют много времени на грубое понимание отдельных явлений, едва отличающееся от понимания животного, а по непривычке размышлять, думы их состоят почти из одних неясных грез.

Какими драгоценными средствами располагают и как много успевают в учебных заведениях дети, в которых заботами родителей возбуждено сочувствие к природе и которые еще в доме родительском привыкли сами наблюдать и объяснять себе всякое явление, сравнивать добытые факты и размышлять о них! Матери нет надобности быть живописцем, а отцу естествоиспытателем, чтобы усвоить детям своим те качества, за которые так благодарны бывают впоследствии сами дети и учителя. Все, даже не зная грамматики, научают же своих детей родному языку. Точно так же все родители, соединяющие в себе с любовью к своему ребенку любовь к матери-природе, могут руководить свое дитя в первом знакомстве с нею, могут научить его понимать и любить природу, если только есть в них здравый смысл и охота самому учиться. С избытком вознаграждается их труд не одной только будущей благодарностью со стороны дитяти, но и удовольствием настоящей минуты. Знакомя свое дитя с природой, родители раскрывают для нее ум и сердце; каждая прогулка доставляет им высокое наслаждение. «Истинный естествоиспытатель никогда не стареется»,— сказал Новалис. Отец, поучающийся вместе со своим сыном у самой природы, становится сам простодушным, веселым, счастливым ребенком.

Но, может быть, спросят: «Откуда же взять досуг для таких поучительных занятий, когда наши собственные дела едва оставляют нам время для необходимого отдохновения?» У вас всегда найдется время, как скоро вы почувствуете, что занятия с детьми составляют самое лучшее отдохновение. Если вы подарите вашим детям хоть по нескольку минут в день на осмотр комнат, где вы живете; если изредка побеседуете с ними в сумерки; если по воскресным и праздничным дням возьмете их иногда с собой на прогулки городские или загородные и, спрятав свою мнимую ученость, приметесь сами снова учиться с ними вместе,— то в про-

должение тех лет, пока дети ваши останутся при вас, вы накопите для них значительный капитал знания и развития, который принесет огромные проценты, а сверх того, вы сами для себя извлечете отсюда и удовольствие, и пользу.

Но при таком желании знакомить детей с природой не должно помышлять о том, как бы сделать их умниками не по летам, заменив детское понимание вещей учеными взглядами и ведя их на помочах там, где они сами могли бы очень хорошо пролагать себе дорогу. Человек, в полном смысле этого великого слова, должен сперва стараться, в продолжение известного времени овладеть природой, как Робинзон, при помощи одной своей собственной силы, и потом уже пусть корабль принесет ему орудия цивилизации, которые тогда примет он с удвоенной благодарностью и употребит для себя в пользу с удвоенным искусством.

Бертольд Сигизмунд желает, чтобы таким корабликом могла служить и изданная им в текущем году небольшая книга «Семейство — школа природы» («Die Familie als Schule der Natur», Leipzig, 1857); тот самый ученый, который в прошедшем году подарил психологов-педагогов и родителей весьма замечательным сочинением «Дитя и свет» (Kind und Welt, Braunschweig, 1856), где на основании точных опытов показал, как постепенно совершается развитие дитяти в первый период жизни.

В вышеприведенном сочинении говорится именно о тех духовных орудиях, с помощью которых человечество возвысилось от первоначального чувственного знакомства с природой до естествоведения как науки; в нем предлагаются родителям советы, как передать эти орудия своим детям одно за другим, каждое в свое время. Автор не ставит никаких идеальных требований ни от родителей, ни от детей, а только предполагается, что родители — люди хотя не ученые, но горячо любящие своих детей и природу, умеющие понять, что приятнейший способ наверстать пробелы в собственном образовании,— это учиться со своими детьми. Автор не утверждает, чтобы его метода ученья была самой лучшей, но уверяет, что с успехом была им испытана до мельчайших подробностей на многих детях. Впрочем, в этом небольшом сочинении мог быть сделан только очерк этой методы, намек на то, каким образом следует применять научные факты к воспитанию, а для самых фактов не было места. «Цель этого сочинения,— говорит автор,— будет достигнута, если родители убедятся, что дитя не только должно изучать природу, но и воспитываться так, чтобы оно подружилось с ней, и если с тем вместе родители будут возбуждены к тому, чтобы самим изучать природу для пользы своих детей и, положив таким образом основание этому изучению в семейном кругу, доставить детям своим пользу, а себе наслаждение».

Сперва излагаются здесь общие правила домашнего обучения естествоведению, а потом предлагается руководство к первоначальному обучению детей разным частям естествоведения, в таком

порядке: введение в изучение, во-первых, животных; во-вторых, растений и, в-третьих, ископаемых; в-четвертых, о собирании естественных предметов или произведений природы; в-пятых, введение в изучение землеведения и, в-шестых, явлений природы; в-седьмых, развитие эстетического и, в-восьмых, нравственного чувства посредством изучения природы.

Изложим же теперь по руководству автора общие правила домашнего обучения естествоведению.

Первое познание о вещественном мире человек получает посредством внешних чувств, в которых ощущения, сначала неопределенные, выясняются мало-помалу путем таинственным, при помощи часто повторяемых впечатлений. Дитя, получив из суммы действующих на него впечатлений первый образ, отпечаток, представление какого-либо предмета, сравнивает с этим представлением новые впечатления, получаемые от того же самого предмета. Быстрая смена разнообразных впечатлений производит сначала приятное в ребенке чувство; но вскоре потом притупляет его воображение и не оставляет по себе никаких ясных следов. Подобное чувство испытывают и взрослые в поездке, например, по железным дорогам: длинный ряд разнообразных впечатлений скоро утомляет нас, оставляя по себе такое же неприятное чувство, как рассматривание кольев палисада на проходящего. Но мало-помалу из ряда представлений об отдельных предметах образуется в ребенке понятие о роде, чрез соединение существенно одинаких признаков и отбрасывание случайно различных. Положим, например, что ребенок неоднократно видит уток; из неясных образов созерцаемых им предметов, различающихся цветом и величиной, но сходных по своему виду, дитя составляет себе некоторое понятие об утке вообще, если под таким названием показывали ему этих животных; если же их называли при нем просто птицами, то, услышав это слово, ребенок впоследствии обратит внимание также и на куриц, гусей и пр. Эти различные существа сольются у него в неясный образ, не имеющий резких очертаний. И много лет дитя довольствуется такими неопределенными, неясно очертанными понятиями. Первоначально, например, ребенок со всеми родами дерев соединяет одно только понятие о дереве. Но как скоро он внимательно рассмотрит рождественскую елку, то будет отличать от лиственных дерев хвойные породы и их только называть елками. Не останавливаясь на первом представлении, ребенок скоро задаст вопрос: что такое птица?, а это показывает, что он уже не довольствуется прежними туманными образами, где одно представление не отделяется строго от других. Постепенно составляя понятия об известных родах предметов, ребенок с тем вместе начинает замечать, что часто одни представления непосредственно следуют за другими, и считать последние непременными предшественниками первых. Так, младенец, увидав

тарелку, тотчас же думает о еде. Вначале ребенок познает предметы, находящиеся в соотношении, только как один за другим следующие, позднее же он понимает, что после известного предмета, явления, действия и пр. необходимо следует другое, также определенное. Так он постепенно приходит к сознанию, что известные впечатления соприкасаются между собой, потому что одно возникает не только после другого, но именно вследствие другого. С этих пор ребенок часто задает уже вопрос: «Почему?», и получает более ясные понятия о возникновении одного явления из другого, или о причине и следствии.

Из такого хода развития понятий у ребенка следует, что первым делом воспитания должно быть упражнение внешних чувств, потому что они составляют первые орудия для познания окружающего мира. Сколь ни существенна эта задача в деле воспитания, но ею обыкновенно пренебрегают, несмотря на то что каждая комната, сад, лес, поле и пр. представляют множество удобных случаев занимать детей такого рода упражнениями.

Прежде всего нужно обратить внимание на образование главных внешних чувств — зрения и слуха.

Как скоро ребенок начинает порядочно говорить, приучайте постепенно его глаз к самым простым геометрическим телам, сделанным из дерева или из папье-маше, и научите его названиям шара, куба, цилиндра, призмы, конуса и т. д. Показывая ребенку в одно и то же время большой и маленький, белый, желтый, красный шары и т. п. и все называя этим же именем, тем самым вы облегчите ему понимание того, что величина и цвет не принадлежат к понятию о форме или фигуре тела. Для детей, которые постарше, можно потом употреблять и кристаллы, сделанные также из дерева или из папье-маше, чтобы они могли изучить более сложные фигуры. Когда ребенок внимательно рассматривает эти предметы, заставляйте его впоследствии копировать с них и даже рисовать на память; этим и начинайте уроки рисования, обращая внимание на верность очерка и на тушевку, для чего необходимо выбелить геометрические фигуры масляной краской. Ребенок гораздо легче понимает форму нежели цвет, а потому упражнения в распознавании цветов, сперва главных, а потом и составных, необходимо повторять как можно чаще и продолжительнее. Заставляйте разбирать лепестки растений по цветам, потом научите располагать цвета, например, листьев растений по теням и, наконец, заставлять прежде определить, какого именно цвета цветок и пр., и потом подобрать приличную данному цвету краску.

По четвертому году можно уже развивать в ребенке способность определять на глазомер величину разных предметов: тогда он не будет делать бессмысленных, гиперболических ее определений. Иногда в этом виновны сами взрослые, называя в присутствии детей какую-нибудь липу ужасно высокой. Не терпите в детях подобных несообразностей: незнание меры ослабляет в ре-

бенке стремление к точному наблюдению и даже любовь к истине. Маленьких детей заставляйте раскладывать камешки, листья, плоды сообразно величине этих предметов. Уже трехлетний ребенок любит сравнивать с ростом своим или с ростом других кусты, которые видит в саду. По пятому году дети охотно учатся измерять небольшие пространства пядями, а большие — шагами; более взрослые должны учиться измерять расстояния на глазомер вершками, аршинами и саженями, дюймами и футами и, когда рисуют, должны точно определять величину этих расстояний. Приказав ребенку срисовать ножик, предварительно заставьте измерить его величину, в случае надобности — циркулем или тесемкой, и показать определительно, во сколько черенок короче и уже клинка. Известные единицы меры сравнивайте с частями тела дитяти, например с пядью его руки, с суставами пальцев и т. д. Впоследствии научите измерять углы, употребив в дело сперва руку как первый угломер. Сравнениями в этом случае могут также служить колено, крыши и т. д. После можно учить измерять угол градусами и в особенности обращайте внимание на углы, образуемые стволом и сучьями дерева.

Хотя тонко образованный слух и не составляет необходимого условия для изучения природы, но все-таки во время прогулок останавливайте внимание ребенка на разных звуках, слышимых в природе, и заставляйте его распознавать их. Самые любимые звуки для ребенка, после голоса его матери и няни, это голоса животных; пусть он прислушивается к ним и подражает пению, щебетанию, крику животных и тому подобное. Правильно развитый мальчик на десятом году должен узнавать по голосу разных птиц, а более взрослый должен уметь разлагать голоса птиц на части, отличая в них страх, призыв и т. п., вообще усердно изучая птичий язык. Обращая внимание ребенка на разного рода звуки, заставляйте его различать журчание, шум, свист, щебетание и т. д., тогда слух его не будет проводником слепого, безотчетного страха. Пусть ребенок привыкает угадывать в лесу то место, откуда несется звук, и узнавать распространение звука по земле.

Чувство осязания также требует развития. Это видно из того, что в ребенке есть побудка ощупывать все, что он видит. Заставляйте же как можно чаще детей узнавать предметы одним осязанием и от времени до времени делать это впотьмах. Устройте, например, игру, в которой бы один из детей с завязанными глазами представлял слепого купца, который ощупью узнает разные товары; дети играют в подобные игры очень охотно и с пользой. Шестилетнему ребенку можно уже дать весы вместо игрушки и научить его определять вес тела, положивши его себе на руку.

Хотя чувства обоняния и вкуса имеют второстепенное значение по неясности своих ощущений, однако же и они требуют некоторого упражнения. Для детей были бы очень приятны игры,

устроенные с этой целью: узнавать, например, с завязанными глазами цветы по запаху, пищу по вкусу и т. д.

При всех упражнениях внешних чувств непременно следует выражать свои впечатления словами, тогда только они бывают ясны и продолжительны, какими действительно и должны быть, чтобы изучение природы доставляло вполне и пользу и удовольствие.

Такие упражнения чувств составляют не только приготовление к последующему употреблению этих благороднейших орудий человека, но вместе с тем и производительный труд. Каждое ясное впечатление чувства порождает или совершенствует представление наше, и представления составляют единственную полную нашу собственность, приобретаемую от чувственных предметов. Всех богаче в этом отношении тот, кто владеет совершеннейшими представлениями не как мертвым капиталом, а как составными частями своего духовного организма. Но остерегайтесь слишком рано усваивать ребенку зараз и без постепенности множество разнообразных сведений, чтобы он не впал в духовное пресыщение. Природа для ребенка то же, что богатое собрание картин для взрослого. Захотите вы слишком много разглядеть в короткое время, в вас останется недовольство, пустота; вы не вынесете никаких ясных представлений о том, что вы видели мельком. В одну прогулку ребенок из всех виденных им цветов заметит хорошенько только два, три, не больше; если же показать ему их с десяток, то он не удержит в памяти ни одного. Чтобы уяснить и укрепить одно и то же наглядное представление, следует повторять его в известные промежутки времени. Со стороны родителей нужно уже большое терпение для того только, чтобы научить дитя различать цвета, отличать правую руку от левой, потому что нет никаких признаков для этих простых представлений. К рисункам, изображающим произведения природы, прибегайте только за недостатком самих предметов. Что нужно знать ребенку до 10 лет, то он может иметь почти всегда в своей обстановке, и когда он смотрит на рисунок, то замечает только то, что видел в действительности. Покажите малютке ландшафт, взгляд его остановится только на изображениях людей и знакомых ему животных. Рисунки или модели животных, даваемые ребенку, должны быть возможно сходны с действительностью: он останется совершенно равнодушен к растениям, если только на них нет знакомых ему плодов. Если бы родители подумали о том, как глубоко запечатлеваются в детской памяти такие наглядные представления и как трудно уничтожить в ней несогласный с действительностью образ, они были бы осмотрительнее в выборе для детей книг с картинками.

Предохраняйте детей от невнимательного, поверхностного рассматривания предметов, что гораздо легче сделать на картинах, нежели на естественных предметах. Цель эта достигается отчасти тем, если не дают детям за один раз слишком много изо-

бражений; отчасти же тем, что иногда наводят их на разговоры о том, что они видели, и вопросами останавливают их внимание на признаках, которых они не заметили и которых нужно доискиваться, как бы разрешения загадки. Приучая ребенка сосредоточивать внимание на одном предмете и не только отделять главный предмет от его обстановки, но и ясно различать его части, этим самым вы с ранних пор заставите его делать при помощи чувств действительные, точные наблюдения, что гораздо труднее, нежели как с первого взгляда кажется. Многие и из взрослых не знают существенных признаков розы и совершенно ошибочно относят сюда ее цвет, запах, шипы и прочие несущественные признаки, которые могут встретиться также и в других растениях. Образование представлений не совершается, как в дагеротипе, полным и одновременным отпечатком целой картины в нашем воображении; напротив, человек должен составлять представление с большим трудом, как мозаист, из отдельных как бы кусочков. Родители, не привыкшие еще к такому значительному образованию представлений, обучая своих детей, с радостью замечают, как у них самих при созерцании отдельных частей цветка отражается в уме именно соответственный этим частям образ и как через это самое увеличивается и облагораживается их наслаждение природой. Мать уверится, что с тех пор как она станет рассматривать со своими детьми цветы, разлагая их на составные части, они получат настоящее понятие об их прекрасных формах, между тем как прежде всякий цветок казался им едва ли чем лучше какого-нибудь пестрого пятна или полоски. Лучшее средство усилить внимательность в ребенке во время прогулок — это предварительный намек на то, что должно подлежать особенному их рассмотрению. Желая предуведомить детей о цели прогулки, скажите им, например, что они вместе пойдут посмотреть, поднялись ли маленькие зеленые деточки с их черной постели, и в самом деле поведите их в поле, засеянное рожью, пшеницей и т. п. Тогда дети охотно и с участием будут рассматривать эти произрастания. Спустя несколько времени пойдите опять с детьми в поле, задав предварительно такой, например, вопрос: что теперь делают наши зеленые деточки?.. Заставляйте таким образом детей наблюдать с ранних пор процесс развития органических существ, рассматривайте раз в неделю одно и то же дерево, одно и то же поле, одного и того же цыпленка и при этом убедите ребенка, что предмет этот действительно тот же самый, но что он только изменился. Посредством сравнения настоящего состояния предмета с предшествовавшим ребенок достигает инстинктивного понимания одного из самых трудных вопросов, которого еще далеко не разрешили научные исследования, именно вопроса о процессе развития. Кроме того, приучите с ранних пор ребенка смотреть на самого себя как на нечто развивающееся и с этой целью обращайте его внимание на рост ногтей и волос, на увеличение его в теле и весе.

Представления запечатлеваются в нас посредством часто повторяемого, внимательного наблюдения над предметом; хорошо воспитанный ребенок едва ли нуждается в побуждениях к этому. Он десять раз рассматривает один и тот же цветок, так же как десять раз выслушивает с удовольствием один и тот же рассказ, а если при том убедится, что родители его обращают постоянное внимание на какой-нибудь предмет, то тем охотнее возвращается опять к тому же предмету. Кроме того, родители должны для укрепления в своих детях приобретенных ими понятий вызывать в разговорах и рассказах воспоминание о них. При этом следует заметить, что воспоминания, связанные с определенной местностью, лучше всего удерживаются в памяти. «Растения, которые мы нашли возле пруда»,— говорит отец своему сыну, и это обновляет воспоминание, как новый лак, наведенный на старую картину. Поэтому, изображая предметы, существующие в природе, старайтесь дать им и соответственную обстановку; так, например, лягушку в воображении ребенка соединяйте с осокой и тростником, мох со скалой и т. п.

Человек, чем более приобретает представлений, тем сознательнее говорит в нем мысль о необходимости расположить их сообразно законам мышления. Гораздо прежде, чем ребенок начнет расставлять свои книжки на полках по определенным разрядам, т. е. приводить их в систему, он уже разместил в своей голове однородные представления, так сказать, по духовным отделам. Вообще как ни дурно начинать изучение природы систематически, но в этом случае нехорошо было бы оставить ребенка без помощи при его полусознательных попытках. А помочь им в этом могут все родители, если даже они не вполне знакомы с научной системой. Так всякая мать с здравым рассудком, рассматривая вместе со своими детьми плавающих на воде гуся, утку, лебедя, при объяснении своему ребенку бессознательно им понимаемых отличительных признаков этих птиц, без особенного труда всегда угадает истину, что эти животные похожи между собой, т. е. что согласуются в известных признаках; вместе с этим ей легко доказать им, что эти животные, которых ребенок с первого взгляда бессознательно относит к одному и тому же отделу, суть члены одной группы, т. е. суть плавающие птицы. Так же точно ребенок неясно сознает, что курица, павлин, цесарка, индейский петух или что маргаритка, георгин, астра и подсолнечник принадлежат к одной группе; их темное предчувствие нетрудно возвести в нем в сознательное убеждение. Даже если мать, не зная терминологии этих групп, оставляет их без названия или же дает им имена собственного изобретения (в чем матери нередко бывают особенно счастливы), то и в этом случае ребенок приобретает очень много сведений и весьма легко научается понимать научную систему еще прежде научного преподавания. Приготовительным упражнением могут служить здесь разные игры, например, можно заставлять ребенка раскладывать в от-

дельные сосуды различные камешки, монеты, семена, которые дают ему, смешавши вместе; в особенности полезна бывает игра, когда мать видимое сходство или различие предметов учит выражать в словах и тем самым делает их духовным приобретением для ребенка.

Но этим еще не исчерпывается вся деятельность по части воспитания; остается еще другая задача, несравненно труднейшая. Человек, который имел бы правильные понятия о качествах всех естественных произведений своей родины или всего земного шара, если бы даже эти понятия были так же верны действительности, как светописные картины, и расположены в самом лучшем порядке, походил бы на зоологический кабинет, наполненный мертвыми скелетами и чудесами. Для полного владычества над природой недостаточно знания того, что вещи существуют, но также нужно знать, каким образом они происходят и почему то или другое произошло именно так, а не иначе. Чтобы научиться размышлять об этом, ребенок должен сначала под руководством родителей наблюдать ход самого происхождения, деятельность, которая производит известные явления. Для исследования причин явлений нужно обратить внимание ребенка сначала на явления неодушевленной природы вследствие их большей простоты. Долгое время дитя довольствуется одним только чувственным пониманием явления. Оно видит, что брошенный кверху камень опять падает на землю и отсюда выводит правило, что это всегда так бывает, вовсе не думая задать себе вопроса о причине этого явления. Прежде чем пришла ему мысль о том, что должна же быть какая-нибудь причина этому движению камня, ребенок давно уже и часто рассуждал, почему родители приказывают ему то или другое.

Для родителей, не посвященных в знание физики, объясняющей тысячи явлений природы из немногих первоначальных причин или сил, гораздо лучше сказать своим детям на вопросы их о таких загадочных явлениях, что они узнают это впоследствии, нежели ввести их в заблуждение полуистинными объяснениями, нежели темными намеками подавать повод к неясной игре фантазии или ложными толкованиями дать им превратные понятия о предметах. Пустой набор слов порождает в ребенке суетную страсть к фразе, притупляя в нем самостоятельное мышление и убивая охоту самому все наблюдать, и к исследованию, без чего изучение природы, даже первоначальное, невозможно, как невозможно оно без развития в известной степени внешних чувств.

VI. НАЧИН ДЕЛО КРАСИТ [6]

Нигде пословица «Начин дело красит» не имеет такого глубокого, важного значения, как в области практической педагогики. Где нет твердой основы, там не может быть и речи о проч-

ном строении; где не положены надлежащие начала, там успешное продолжение невозможно. Первоначальное воспитание и обучение детей всего важнее; но за то и всего труднее.

Что же бывает на деле? Родители, воспитатели, наставники и начальствующие лица над учебными заведениями обращают менее всего внимания на начало обучения детей тому или другому предмету и вообще на начало воспитания.

Родители, даже богатые, избирают в первые учителя детей обыкновенно таких, которые бы подешевле взяли с них за уроки, считая излишним тратить на первоначальное ученье много денег, и уже после, когда первые учители испортят их, отдают исправлять за дорогую цену учителям хорошим и дорогим, которые не всегда даже могут замазать кое-как пробелы в ученье, чтобы они были не совсем приметны для неопытного глаза. Все удивляются и кричат о напрасном бросании денег, когда родители возьмут, например, в первые учителя для своей семилетней дочери первого знатока музыки в столице, с высшей платой за уроки, какую только дают обыкновенно при окончании ученья, хотя последствия, а именно основательные и быстрые успехи маленькой ученицы, доказывают фактически, что не только явная польза, но простой хозяйственный расчет брать с самого начала самых лучших и, следовательно, самых дорогих учителей. Точно так поступают большей частью родители и при воспитании вообще: долго портят сначала детей положительно и признательно всеми возможными образами и потом примутся за их исправление, когда уже слишком поздно ожидать успеха от самых мудрых мер.

Воспитатели и наставники поступают часто также не лучше. Сто́ит ли, думают они, много трудиться для маленьких детей, обдумывать основательно наперед все свои поступки, приготовляться прилежно к урокам, размышлять, почему то или другое не идет, как бы следовало идти, в чем их собственная и в чем вина детей и т. п. Хоть научились бы они, глядя на смышленого земледельца, понимающего, что только от хороших семян и надлежащего возделывания почвы могут они надеяться желаемых плодов. Пока не развита самодеятельность в ребенке, до тех пор воспитатель и наставник для него все. Дайте ему хорошую основу, выведите его на настоящую дорогу,— он впоследствии пробьется сам в жизни. Позднейшие дурные учителя и воспитатели никогда не могут принести ему того вреда, как первые посредственные или же не вполне внимательные к своим обязанностям.

Наконец, начальники учебных заведений набирают в учителя низших классов обыкновенно самых неспособных людей, невежд, даже людей безнравственных, обращая все свое внимание на высшие классы. Правда, этот выбор часто бывает следствием необходимости: он определяется низким жалованьем учителей низших классов, или еще более униженным положением их в обществе, или, наконец, всего чаще — пренебрежением к этому званию лю-

дей способных. От общества поэтому всего более зависит исправить этот пагубный недостаток в хороших первоначальных учителях. Но этого не прежде можно ожидать, как когда оно поймет, что обязанности учителей низших классов всего труднее, всего более требуют общего, многостороннего образования и самого добросовестного занятия.

Но того мало, что мы избираем самых лучших наставников для этой цели и, следовательно, щедро вознаграждаем их труды, нам еще должно стараться сблизить их с собой, сделать их равными себе членами нашего семейства. Ведь они наши заступники при детях наших, духовные родители тех, которым мы даровали физическую жизнь, и, следовательно, никак не могут стоять ниже нас в нашем доме.

VII. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ [7]

Под этим заглавием мы намерены сообщать из текущей иностранной педагогической журналистики все, что согласно с программой «Учителя» может иметь какой-либо интерес «для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей». Нашими заметками постараемся мы заменять для них, сколько это возможно, чтение в подлиннике иностранных педагогических журналов. Содержание их будет передаваемо нами в выписках и извлечениях, с изменениями и дополнениями, какие окажутся необходимыми, чтобы читатели наши могли воспользоваться прочитанным без всяких других литературных пособий, или же это содержание послужит нам только материалом, основой наших заметок, даже просто темой, по поводу которой представим мы наш собственный взгляд. Такая отличительная черта наших заметок условливается особенной целью журнала «Учитель». Его издают не для педагогов-специалистов, обладающих всеми средствами следить за современной педагогической литературой, а для тех, повторяем, «наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей», которые не имеют времени и вообще возможности перечитывать все замечательное, выходящее в свет на иностранных языках по части педагогики и дидактики. Не лишним считаем также упомянуть, что, имея в виду, разумеется, читателей русских, мы будем передавать все не иначе, как с указанием какого-либо применения к потребностям нашего отечества. Словом, мы постараемся собирать отовсюду все, что может быть сколько-нибудь пригодно для нас, русских, держась, с одной стороны, латинской пословицы: «Я человек и ничего человеческого не считаю себе чуждым», а с другой — пословицы русской: «Что дома есть, за тем к соседу не ходить».

Мы начнем с обозрения «Берлинских листов» как новейшего и разнообразнейшего по содержанию журнала, следуя порядку

его статей для удобнейшего приискания их теми из наших читателей, которые пожелали бы сами прочитать их в подлиннике. Такого же порядка намерены мы придерживаться вообще и при обозрении прочих текущих иностранных педагогических журналов, не считая нужным для нашей цели искусственно связывать отдельные заметки натянутыми переходами. Впрочем, по особенному свойству иного журнала, придется нам иногда или группировать его статьи, или же ограничиваться общим обозрением его содержания.

Собственно следовало бы нам обозреть «Берлинские листы», начиная с истекшего 1862 г.; но журнал этот стал выходить еще так недавно (с октября 1860 г.), что обозрение его и за предшествующие 15 месяцев не противоречит задаче наших «Современных педагогических заметок», которые будут иметь в виду иностранные педагогические журналы за текущее, а не за прежнее время.

Что касается, наконец, до нумерации наших заметок, то она будет следовать непрерывно через все номера журнала «Учитель»; это облегчит необходимую иногда ссылку одной заметки на другую.

I

Berliner Blätter für Schule und Erziehung, 1860.

1. ЮБИЛЕЙ БЕРЛИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И «БЕРЛИНСКИЕ ЛИСТЫ»

Возвращаясь в Россию из последней моей поездки за границу, я приехал в Берлин осенью 1860 г., в то самое время, когда Берлинский университет готовился праздновать свой первый, пятидесятилетний юбилей. И было ему что праздновать, не дожидаясь полной сотни лет, не стоящей иного доброго десятка!

Учрежден он был не в беззаботные дни мирного досуга, иногда располагающего великих мира сего к разным нежным излияниям сердца во благо всех и каждого. Подумать о нем нашли время в самую бурную, несчастную для Пруссии годину, когда она потеряла все земли свои по ту сторону Эльбы, а с ними и свой значительнейший университет, Галльский, не говоря уже об утрате разных других владений, превратившей государство Фридриха Великого в земельку с пятью миллионами жителей; когда она не была еще очищена от французских войск, высасывавших из нее последние силы; когда на ее казну наложена была военная контрибуция в 120 миллионов франков; когда вся Германия понизилась до политического ничтожества; когда над всей Европой висел меч великого самозванца. В таких-то отчаянных обстоятельствах не отчаивались ни король, ни народ прусский. Утраченное внешнее могущество решили заменить могуществом

более прочным — развитием внутренних сил общества и государства. Одним из наиболее верных средств к их возрождению было возбуждение плодотворной научной деятельности и с этой целью основание нового университета в самой столице.

Когда королю поднесен был к подписанию устав Берлинского университета (в Кенигсберге, 16 августа 1809 г.), Фридрих Вильгельм III сказал: «Вот так хорошо, вот так славно! Государство должно вознаградить силами духовными ущерб свой в силах вещественных!» Для раскрытия этих-то духовных сил и был учрежден Берлинский университет. По первоначальной, основной идее западных университетов, он был предназначен не к тому, чтобы приготовлять молодых людей к государственной службе и удовлетворять потребностям обыденной жизни, а для бескорыстного служения науке. По выражению Вильгельма Гумбольдта, вдохнувшего жизнь в этот новый храм науки, «в нем должно было сосредоточиться, как бы в одном фокусе, самое высшее общечеловеческое образование, не рассеиваясь в частностях, в угоду внешним целям и условиям, но и не пренебрегая специальной ученостью». «Иной скажет, может быть, — замечает Бек, в юбилейной речи своей:—Итак, вот что вздумалось им — построить воздушный замок, в котором не нашлось бы места для науки, удовлетворяющей потребностям государства и жизни, имеющей в виду чисто практическую цель и сообщающей технические знания, которые, как доказало последующее время, творят чудеса, возвышаясь над условиями пространства и времени».— «Но,— отвечает Бек, — истинно практическое направление и состоит в том, чтобы мысль, носящая на себе печать идеала, прокладывала себе дорогу в жизни; чтобы идея, никогда и нигде не досягаемая вполне ни в чем земном, осуществлялась по крайней мере приблизительно. Только таким образом возможно споспешествовать развитию жизни, а не тем, что мы вышколим юношей механически самим двигаться, или, лучше сказать, быть двигаемыми по обычной колее рутинной практики, вместо того чтобы приводить в движение машину силой и помощью духа... Где же обитает этот дух? — В идее. Что порождает он? — Идеи. И так живая наука живет в идеальном: сколько бы ни занималась материальным, она все-таки идеальна, пока не перестанет быть наукой».

С самого начала наполнен был Берлинский университет учеными знаменитостями (Фихте, Шлейермахер, Савиньи, Бек, Гуфеланд, Рудольфи и пр.), призванными разоренным правительством на самых выгодных для них условиях; снабжен всем нужным с такой щедростью, которая едва ли не беспримерна в летописях правительств, умеющих находить деньги на все, кроме просвещения своего народа; помещен в одном из великолепнейших зданий, в бывшем дворце прусского принца Генриха,— в той, конечно, мысли, что из необитаемого дворца нельзя было сделать лучшего употребления, как водворив в него науку.

В 1913 г. пришлось Берлинскому университету доказать на деле миру, что наука сродна с любовью к отечеству, с преданностью его свободе и независимости. Смиренные труженики науки, юноши и старцы, стали в ряды воинов на защиту благ, драгоценнейших для человека и гражданина. Тогда постигло Берлинский университет, по удачному, современному той эпохе выражению профессора Бека, «счастливое непосещение самых посещаемых лекций»: во всем университете читалось всего 15 лекций пред 28 слушателями.

По благополучном исходе отечественной войны Берлинский университет выдержал другое жесточайшее испытание, во время ректорства незабвенного гасителя просвещения, профессора Шмальца, вместе с другими успевшего посеять в неблагодарном правительстве безумное недоверие к учащемуся юношеству, еще недавно спасшему не одно отечество, но и престол своего монарха, способного забыть так скоро, что десятая часть всех студентов Берлинского университета пожертвовала за него своей жизнью.

Победив и внутренних врагов, Берлинский университет, с 1823 г., стремился неуклонно к тому процветанию, которого и сам, благодарный ученик его, был некогда свидетелем, которое притягивает сюда из всей Европы и даже из-за океана юношей черпать науку, не стесняемую ни искусственными границами, временно проводимыми близорукой политикой между государствами, ни естественными постоянными межами, отделяющими различные народности.

Празднование юбилея должно было начаться 15 октября, в день рождения бывшего тогда еще в живых короля Фридриха Вильгельма IV. Между тем успел я посетить некоторые учебные заведения и в том числе семинарию для германских городских училищ.

Директор этого учительского института, Вильгельм Тило, зять знаменитого педагога Дистервега, радушно принял меня, допустил присутствовать при уроках, дал мне рекомендательную записку к своему тестю и даже уделил несколько часов на откровенную педагогическую беседу со мной в своем уютном кабинете. В продолжение этой-то беседы он сообщил мне о начатом им с товарищами новом педагогическом журнале, и прочел одну из своих статей, приготовленных для него к печати, сопровождая свое чтение замечаниями.

С этого-то журнала и начну я свое обозрение.

Журнал этот носит такое полное заглавие: «Berliner Blätter für Schule und Erziehung» («Берлинские листы для училища и воспитания»). В нем не совсем логично сопоставлены два понятия: училище и воспитание. Мы знаем, как, несомненно, знают и сами издатели, что училище есть заведение, воспитывающее детей преимущественно посредством обучения. Впрочем, мало ли есть отличных журналов и книг с нелогичными и даже неле-

пыми заглавиями! Дело в том, что редакторы этого журнала хотели подражать, самым уже заглавием, журналу Дистервега, давно приобревшему громкую известность под заглавием «Рейнские листы для воспитания и обучения», заменив только слово «обучение» словом «училище» и, разумеется, назвав свой журнал по месту издания не рейнскими, а берлинскими листами.

«Берлинские листы» выходят еженедельно, по четвергам, отдельными номерами; в каждом номере 8 страниц. Что сказали бы наши читатели, привыкшие к толстым журналам, если б у нас явился подобный еженедельный листок? Нам так подавай книжку потолще: будь наша ворона вся изукрашена чужими перьями, вырванными из птиц всех возможных родов и видов,— для нас все равно, лишь бы были они похожи с виду на паву. Впрочем, теперь, когда и толстые журналы мало у нас читаются по случаю, вероятно, других каких-то важнейших занятий и когда публика наша начала смекать, что иная тоненькая брошюра дельнее толстой книги, можно бы потребовать пустить в ход и у нас подобный заграничный листок: может быть, тощие коровы и пожрали бы иных тучных. Журнал «Учитель» отчасти сделал уже подобную пробу и, кажется, не имеет причины раскаиваться, ставшим доступным по цене для всех желающих заниматься воспитанием детей.

Подписчикам на «Берлинские листы» выдаются даром следующие приложения, выходящие в таком же формате и в таком же числе страниц на каждый номер: «Monatliche Correspondenz zwischen Schule und Haus» («Ежемесячная переписка между училищем и домом»); Beiträge zu nutzbarer Erweiterung der Volks-schulerer-Wirksamkeit in ausserdienstlichen Leben («Пособия к полезному расширению деятельности учителей во внеслужебной жизни») и «Deutsches Schul-Jntelligenz-Blatt» («Немецкий училищный справочный листок»).

Редакторами «Берлинских листов» с их приложениями — известные в Германии педагоги теоретические и вместе практические: директор семинарии для берлинских городских училищ Вильгельм Тило, директор одной из берлинских гимназий Боннель и советник по учебной части города Берлина Мориц Фюрбрингер.

Первый номер «Берлинских листов» вышел 4 октября 1860 г.; с этого дня они продолжают выходить до сих пор с немецкой аккуратностью.

Познакомив читателей с внешней стороной этого журнала, обратимся к его внутренней стороне, именно к его цели и направлению; то оно само собой обозначится теми статьями, которые послужат материалом, основой или темой для наших заметок.

Цель и направление «Берлинских листов» выражены редакторами в предисловиях, которые необходимо передать здесь почти вполне, чтобы из них могли наши читатели сами определить себе характер этого журнала.

«Наше новое педагогическое повременное издание,— говорят редакторы,— появляется почти в то же время, когда высшее в нашем городе ученое заведение, королевский Фридрих-Вильгельмов университет празднует в первый раз свой юбилей. Он был учрежден в самое тяжелое время, какое только когда-либо перенесла Пруссия; когда пало все, что сделало ее великой и могущественной; не пали только королевская династия и доверие, питаемое всей Германией к влиянию Пруссии на истинное просвещение и высшую духовную деятельность,— и не только не пало оно, а, напротив, еще возвысилось, как уже заметил полный доверия к Пруссии Вильгельм Гумбольдт, бывший тогда одним из начальствующих лиц по ведомству народного просвещения. Истекшие 50 лет оправдали это доверие, а следующие за ним годы усилят его, если Пруссия будет продолжать шествие свое по славному пути и смотреть на духовное владычество над умами как на свою прямую задачу».

«Наше повременное издание, появляющееся в такой добрый час, да будет также universitas — общением всякого знания и всякой деятельности, совершающейся в обширной области воспитания и в особенности в недре учебных заведений!.. Все эти заведения желают и не могут желать ничего иного, кроме упражнения духовных сил и нравственного очищения и облагораживания юношества, так что каждое училище может надписать над входом своим известные слова: «Дары многоразличны, но дух един». Каждый человек в отдельности обязан развивать и сообщенные ему особые дары, чтобы быть полезным членом того общества, к которому принадлежать суждено ему».

«Сознание такой общей основы и цели вызвало к жизни новое предприятие. Да споспешествует же это предприятие той основе и цели, все более и более разъясняя и охраняя их, и да будет оно фокусом, собирающим в себе все силы, которые действуют в этом же направлении, и вместе с центром, из которого льются во все стороны лучи света, распространяющие повсюду истинное познание самой важной жизненной задачи».

«Обширно поле, открывающееся нашей деятельности. Много еще в нем земли, которую предстоит возделать, все больше и больше плодов и все лучшие и лучшие плоды. Мы живем в государстве, где монархи постоянно придавали огромную важность обучению, так что Фридрих (Великий) писал своему знаменитому министру Цедлицу: «Я убежден, что из человека сделать можно все, что захочешь». Хотя мы и не можем вполне разделять этого убеждения, так как успешность обучения очень много зависит от личности учащего; однако же и мы признаем необходимым, чтобы государство занималось учебной частью со всей возможной энергией. Хотя наше государство, при живости и силе различных духовных стремлений своих, подвергалось и в отношении этой задачи разным колебаниям, но мы можем сказать утвердительно, что ни в каком другом государстве не

видно столь решительного прогресса на этом поприще, как в нашем.

«Ныне настает для нас великая эпоха: правительством нашим обещано вскоре представить депутатам нашим на обсуждение проект закона об училищах. Как бы мудро ни было это обсуждение, но задача эта так велика, что она может быть удачно решена только при содействии многих опытных и знающих людей. Да явится же наше повременное издание в добрый час и в этом отношении, собирая опыты и воззрения экспертов и тем как бы совещаясь вместе с нашими депутатами об этом важном предприятии!»

Из всей этой программы журнала видно, что последняя мысль и была главной целью этого издания. На нее преимущественно устремлено внимание по крайней мере в последние годы, другого, гораздо старейшего, но сродного с «Берлинскими листами» педагогического журнала, издаваемого знаменитым Дистервегом, именно «Рейнских листов», с той только разницей, что редакторы «Берлинских листов» допускают в свой орган все мнения, а сами несравненно умереннее и в тоне, и во взглядах редактора «Рейнских листов», строго придерживающегося одного взгляда, решительного, резкого в своих суждениях, не столько, впрочем, по своему личному характеру, сколько (как он мне сам признавался) по убеждению, что только резкостью и можно пронять, если не самых неисправимых составителей и защитников действующих и поныне в Пруссии так называемых «регулятив», лежащих тяжелым бременем над всей системой народного обучения в Пруссии, то по крайней мере независимых представителей прусской нижней палаты, готовящихся обсуждать проект нового устава.

Можно вообще сказать, что оба журнала взаимно дополняют себя: где не возьмет резкость, там подействует умеренность. С этим согласен, кажется, и сам Дистервег: иначе зять его Тило, чрезвычайно уважающий своего знаменитого тестя, преданный ему всей душой, не решился бы вступить с ним в соперничество. Этим же объясняется, почему в таких общих неопределенных выражениях высказаны цель и направление «Берлинских листов»: заключение их предисловия есть тот постскрипт, в котором часто и содержится самая сущность письма, так что все остальное содержание его служит только прикрытием или же приличной обстановкой постскриптума.

Пред начатием второго года издания редакция выразилась яснее. Она объявила, что «Берлинские листы» поставили себе задачей быть местом беседы для учителей и родителей по всем направлениям обширной, далеко разветвляющейся области. В противоположность прочим педагогическим повременным изданиям, которые обращают труды свои только в одну, ту или другую сторону, «Листы» стремятся ко всесторонности не с тем, чтобы приобресть больший круг читателей, а чтобы труженики

на поприще училищного и домашнего воспитания взаимно ознакомились со своими целями и намерениями, сходились между собой, тогда как теперь идут они по различным дорогам, не заботясь друг о друге. Само собой разумеется, что такая цель не позволяет нам заниматься отдельными вопросами той или другой педагогической специальности в той подробности, какая возможна и необходима при более ограниченной задаче. Но из этого более объемлющего рассматривания предмета и открывается для нас, с другой стороны, возможность заинтересовать и того, кто далек от практических занятий. Кроме того, спрашиваем мы: разве различные направления воспитательной деятельности не проходят по одной и той же почве? Разве все они не стекаются в одно великое целое? Разве не соприкасаются они во многих отношениях в своих целях и средствах, в своих началах и наблюдениях? В педагогике есть предметы, знание или сознание которых каждому из нас полезно: столько же воспитателю ребенка, как и руководителю гимназиста и студента; столько же законоучителю, как и учителю родного языка или естественных наук; столько же деятелю в специальном училище, как и тому, кто трудится для общего образования. Но есть различные партии, политические и религиозные, которые нисходят и в сферу обучения и воспитания. Это факт, о котором многие могут, пожалуй, сожалеть, но который никому не должен казаться неожиданным явлением. Ведь педагогика служит всему, что имеет значение в жизни; для педагогики важна жизнь с ее воззрениями и деятельностью, а из этого следует, что, смотря по различию воззрений на жизненные цели, разнообразятся и педагогические воззрения: цели жизни становятся в теории и практике педагога целями воспитания. В каком же отношении к этому факту может находиться педагогический журнал? Он может поставить себя на почву одной какой-либо из борющихся между собой политических и религиозных партий, служить одной из них и потому исключить из круга своих занятий все, чем может быть защищаемо всякое противное этой партии воззрение, но в таком случае этому журналу следует быть очень осторожным, чтобы не рассечь узла, когда можно было бы развязать его, чтобы не упустить из виду плодов исторического развития великих результатов мышления. Находясь на такой точке зрения, журнал служит скорее интересам партии, нежели делу. Ведь незаконченность есть отличительный характер нашего времени; это не упрек, а, напротив, высокая похвала ему: причина такой незаконченности заключается в живой работе многих тысяч тружеников, в признании множества различий и даже совершенных противоположностей во мнениях и взглядах. Отсюда только и может родиться истина, и в самом деле родится некогда, хотя еще и в далеком будущем. Вот потому-то наш журнал избрал себе такую точку зрения, которая выше партий. Это не значит, впрочем, что он желает быть бесцветным: уже прежде он высказал и доказал на деле в самый

первый год своего существования, что желает быть ареной для всякого рода бойцов, не с пожертвованием, однако же, личных воззрений своих редакторов. Дело уже показало, и впоследствии покажет еще более — иначе и быть не может,— что звуки этих орудий раздаются громче, сильнее, внятнее, обещая окончательную победу тем, которые защищают ту мысль, что воспитание дельного гражданина и искреннего христианина может быть совершено не иначе, как посредством воспитания цельного, всестороннего развития человека.

Как предисловием к первому году издания «Берлинских листов» выражена была цель этого журнала, так этим дополнительным объяснением определилось его направление. И так журнал этот издается не для одних учебных заведений, но и для родителей; занимается не одной какой-либо педагогической специальностью, но вообще всем воспитанием и обучением; не служит органом одной партии, а открывает доступ всем партиям. Такое направление, или, правильнее, отсутствие направления, в журнале имеет свои выгоды и невыгоды. Выгода та, что журнал менее стеснен, ограничен и, следовательно, может знакомить читателей со всеми педагогическими вопросами и воззрениями; а невыгода — что он ни на чем не сосредоточен и, следовательно, не может предаться нераздельно служению одной идее, проведению ее во всем, с полной надеждой на конечное ее торжество, не может представлять собой того единства, которое имеет такое сильное влияние на читателей. У нас, где непременно требуется от журнала какое-либо направление, так что и бесцветные журналы постоянно толкуют о своем цвете, откровенная программа «Берлинских листов» была бы невозможна, хотя, может быть, и не была бы бесполезной, но ввиду несформировавшихся еще партий,— именно в надежде, что партии могут скорее сформироваться на общей им, нейтральной арене и в убеждении, что без партий нет борьбы, а без борьбы не вырабатывается ни одна идея.

Первое приложение к «Берлинским листам» под названием «Ежемесячная переписка между училищем и домом» предназначено, собственно, для родителей, как говорится в предисловии, помещенном в первом номере этого приложения, вышедшем с первым же номером самих «Берлинских листов», т. е. 1 октября 1860 г. А потому к родителям и обращено все это предисловие под заглавием «Чего хотим мы?»

«Редакторы хотят служить тому же делу, которому они служат вообще по своему званию и призванию, т. е. воспитанию юношества; но служить вместе с родителями, как первыми воспитателями этого юношества, кладущими в домашней жизни первое и потому весьма важное основание тому образованию детей своих, которое потом должно быть дано им училищем, продолжающим впоследствии оказывать решительное влияние на решение задачи: может ли училище и если может, то каким образом сделать детей их восприимчивыми к духовной жизни и пригото-

вить к ней?» «Мы приглашаем вас, родителей,— продолжают редакторы,— к этому общению с нами и предлагаем вам на этот конец „Листы“ наши, которые будут сообщать вам ежемесячно о посвящаемых благу детей ваших трудах прусских народных училищ: о том, что ими испытано и замечено по отношению к вышедшему из народа нашего юношеству: о своих желаниях и о надеждах на него. После долгого и тщательного размышления мы не могли не внять тому убеждению, что такие сведения полезны и благотворны в наше время, особенно в виду участия, принимаемого всеми в деле народного обучения, и связанной с тем гласности, которую придали этому делу, взамен прежней таинственности. Мы уверены, что передаваемые нами сведения будут споспешествовать достижению великой, священной цели, к которой обязаны стремиться сообща училище и дом родительский в нашем отечестве: чтобы посредством разумного обучения и серьезного воспитания образовывать юношество во славу божию и ко благу отечества и, таким образом, вводить в народ, к которому мы принадлежим, все новые полчища членов образованных, рассудительных и развитых религиозно и нравственно. Добросовестное и правильное стремление к достижению этой цели составляет сущность связи, которая должна быть между училищем и домом родительским. Более естественной связи нельзя найти ни в каких других людских соотношениях, установляемых жизнью или общностью занятий, единством звания и призвания. Ныне связь эта не должна быть только внешней, состоящей в том, что дети ежедневно ходят из дома в училище и опять возвращаются домой и что обе стороны обязаны исполнять известные правила и постановления ради сохранения порядка и правильного хода общественного обучения; но связь эта должна быть вместе и внутренней, высшей, духовной, если мы действительно желаем достигнуть указанной цели: она-то налагает совершенно новые, особенные обязанности, исполнением которых училище и дом родительский в своих самых благородных, лучших стремлениях взаимно восполняются и поддерживаются».

«В этих „Листах“ мы будем говорить об основе и сущности этой связи и о налагаемых ею на обе стороны обязанностях, чтобы они могли сами увидеть, как из дружных трудов их может обильно излиться благословение на юношество, на семейства и общины, на все отечество наше. Мы будем давать той и другой стороне полезные советы, как общими усилиями училища и дома родительского может развиться из нашего юношества то духовно и нравственно окрепшее зерно, которое своей жизненной силой сумеет подавить в себе всякое нечистое стремление».

«Для достижения этой цели, короткие и общественные статьи, которые намерены мы сами помещать в этих «Листах» при сотрудничестве других опытных педагогов, будут принадлежать

к двоякой области: к области общественного обучения и к области домашнего воспитания. По обеим этим областям делается много хорошего: это будем мы сообщать к вашему сведению; но и в обеих областях есть много пустынных необработанных мест: на них будем мы обращать ваше внимание откровенно и беспристрастно».

«Часто спрашивали мы сами себя: отчего это происходит, что многие родители совершенно равнодушны к училищу, куда отдают своих детей или куда им отдать их советуют другие; что они осведомляются, да и то кой-когда, не о том, **как** там учат, а разве только о том, **чему** учат; что из маловажных причин, когда можно было бы еще устроить иначе, они берут своих детей из одного училища и отдают в другое, забывая, что от таких перемен часто бывают очень вредные последствия; что они даже сердятся на воспитателей своих детей, если в училище строго требуется, чтобы они сохраняли во всем порядок, были прилежны, вели себя прилично; что они так легко обвиняют не себя, а училище в случае недостаточных успехов детей своих. Мы полагаем, что все это большей частью только следствие не довольно ясного понимания родителями направления и деятельности училища, его устройства и существующих в нем порядков, его справедливых требований и притязаний, забот и трудов его деятелей. Этот недостаток в понимании желаем мы пополнить и для того ближе ознакомить вас, родителей прусского юношества, с настоящей сущностью и целью прусского народного училища; разъяснить вам условливаемые этой сущностью и его целью внутренние и внешние порядки училища; возбудить в вас живейшее в нем участие и примирить вас с тем, что ради ваших же детей требуется от вас самих. Таким образом, и эту цель имеют в виду наши «Листы». Не оставьте их без внимания — и вы сами убедитесь, как необходимо, чтобы обучение ваших детей совершалось без препятствий и стеснений с вашей стороны, если это обучение должно положить хорошее основание для духовной жизни нашего юношества, сохранить его от всякого ветром заносимого, ложного учения, сделать из детей ваших людей правдивых и дельных и приспособить их к тому, чтобы они усваивали себе вместо опасного призрака образованности истинный свет ее».

Наконец, редакторы, продолжая обращаться к родителям, требуют, чтобы дом их, т. е. все домашнее воспитание, поддерживало училище, сколь возможно более, в благих его намерениях. «Рановременная склонность к роскоши и телесным наслаждениям должна уступить место той простоте, которая есть существенная принадлежность домашнего и общественного благосостояния; нечистые помыслы и пожелания должны замениться той стыдливостью, которая краснеет уже и от одного нецеломудренного слова и грязной шутки; ложь и лицемерие должны исчезнуть пред честностью и искренностью, которые с презрением отвора-

чиваются от всего, что противно правде на словах и на деле...»

«Мы не останемся у вас в долгу насчет указания важности и значения этих требований: но не преминем указывать также и на необходимость тесной духовной связи между теми, которые по своему призванию и положению ближе всего обязаны исполнять эти требования. При этом мы не поддадимся тому малодушию, которое жалуется на недостатки домашнего воспитания, и между тем не отваживается выступить против них с решительностью и с сознанием полной правоты своей; не поддадимся тому безумию, несмотря на условливаемые духом времени заблуждения, которые требуют от училища того, чего оно не может достигнуть без поддержки со стороны родительского дома...»

«Вот чего желаем мы достигнуть изданием этой «Переписки между училищем и домом». Это не более и не менее, как воззвание к общему служению училища и дома родительского на пользу юношества нашего, чтобы из него возрасти могло поколение образованное, нравственное, преданное душой и телом господу богу; чтобы оно сохранило все унаследованные святые блага; достигло бы того, чего не успело достичь предыдущее поколение, и оставило бы в наследство последующему еще более благ, чем оно само получило».

Если к этому объявлению редакции присоединить то, что сказано в дополнение к нему в начале второго года издания «Листов», то вполне объяснится цель этого приложения. Она состоит в том, чтобы не только училище объясняло родительскому дому обязанности его к детям, но и, наоборот, чтобы родители могли открыто и искренно высказывать свои замечания в отношении к училищу.

Журнала с такой целью до сих пор не существовало. Это первый опыт размена мыслей между учебными заведениями и родителями, который поэтому и не следует судить слишком строго У нас едва ли был бы он удачен, как ни благотворна сама по себе эта цель. Имея преимущественно ее в виду, я некогда посоветовал редактору и издателю журнала «Воспитание» включить в его состав особый отдел под названием «Открытые вопросы»; но тем нисколько не успел я сблизить родителей с училищем. Это объясняется не столько невниманием самих родителей к делу, им близкому, сколько отсутствием у нас той полной гласности и той привычки принимать живое участие в делах общественных, которые приносят на Западе столько прекрасных плодов. Но в твердом убеждении, что время возьмет свое, не следует нашим педагогическим журналам исключать из программы своей отдела «Открытых вопросов». Конечно, отдел этот сперва будет наполняться, как теперь и делается, замечаниями одних учителей; но мало-помалу начнут бросать в эту сокровищницу лепту свою и родители, особенно если журнал положитель-

но и ясно вызовет их к тому в своей программе, мотивируя вызов той пользой, какой могут они ожидать для себя и для детей своих от своего участия в вопросах, открытых и для них столько же, сколько и для учителей.

Цель второго приложения к «Берлинским листам» разъяснена в предисловии к нему так полно, что нам остается только перевесть его от начала до конца, без всяких выпусков, тем более, что смысл этого предисловия важен и для наших сельских учителей.

«Учитель, стоящий в самой среде народной жизни, при выполнении предлагаемой ему этой жизнью задачи представляется теперь уже недостаточно снабженным всем, что могло бы стать ему надолго и соответствовать объему его деятельности, если ум его наполнен только идеями, которые бросают на задачи его прямого служения свет, укрепляющий или даже освещающий их, или если он останется только при тех воспринятых им специальных сведениях, которые переданы для его первоначального педагогического, домашнего, так сказать, обихода при занятиях с детьми. Настоящая, более прежнего деятельная жизнь подступает уже и к его личности, и к его знанию со множеством вопросов и запросов, движущих эту самую жизнь; требует уже и от него ответов, наставлений, поучений не одним детям, но и людям взрослым; даже довольно часто требует, чтоб он шел вперед них, служил им примером, образцом. К счастью, теперь учитель вообще, в том числе и сельский, будь он хоть на каком-нибудь острове, тогда только вправе считать себя оставленным всеми, если пренебрежет благоприятными для расширения своей деятельности обстоятельствами, с которыми сближает его жизнь. Но такому учителю нисколько не помогло бы даже и пребывание в столице».

«Конечно, и учительская деятельность, даже в большом городе и даже ввиду самых трудных задач, понизится до самого пошлого механизма, если она не будет возвышена всем, что сознал, в чем удостоверился разум просвещенного человечества, и что стало для него драгоценным. Но учителю необходимо также пребывать и в связи с требованиями жизни, которые следует ему частию отвергнуть, а частию с решительностью принять к исполнению».

При скудно отмеренном времени для приготовления к учительскому званию, именно к званию учителя народного училища, и при находящемся с этим в связи ограниченном приготовительном образовании его, особенно же в рассматриваемом здесь отношении, равно как при беспрестанном разложении жизнью даже и того, что, по-видимому, составляет самое главное достояние разума, учителю, мечтающему, что он первоначальным капиталом достаточно обеспечил себя на всю свою последующую жизнь, слишком скоро будет не под силу идти в уровень с временем. В таком положении он или сам себе опротивеет, если

поймет его, или понизится опять на ту степень, когда он был, как всем известно, предметом пренебрежения, от которого едва только теперь успело несколько избавиться учительское сословие вообще».

«А потому никому не покажется странным, если мы подумаем о том, как бы сообщить учителю надежным образом реальные сведения и в тех предметах, которые, как кажется с первого взгляда, не имеют ничего общего с званием учителя, вращающегося в обществе детей, но которые, напротив, не только восполняют его служебную деятельность, как, например, гимнастика, но и делают приятнейшей его внеслужебную жизнь, как, например, садоводство, пчеловодство и шелководство, или же увеличивают его материальное благосостояние и вместе расширяют круг его занятий, как, например, некоторые отрасли земледелия и промышленности».

«Люди государственные и вообще практические часто задавали себе вопрос, живо занимающий их: отчего это происходит, что именно учителям, даже тем, которые вышли из простого народа, так приятно подыматься в высшие сферы общества и заниматься разными бесплодными, но тем не менее любимыми занятиями. Отвечать на это легко. Между тем как в других сферах лучшие деловые люди находят для себя самое приятное отдохновение от серьезных и напряженных трудов своего звания в кругу детей своих, учитель, проводящий большую часть дня в служении детям, ищет для себя отдыха в кругу людей взрослых. Вот такие-то учителя или не находят здесь никакого приличного для себя занятия и при своей несамостоятельности легко вовлекаются в то, что вовсе им неприлично, или же не имеют таких сведений, чтобы с успехом провесть в среду взрослых людей какую-либо полезную мысль. Во всяком случае драгоценной силе никак не следует оставаться праздной».

«И в самом деле, теперь нет крайности для учителя проводить жизнь ни политическим фантазером, ни сентиментальным мечтателем, ни непрактическим сновидцем, ни недовольным умником, ни вольнодумцем-материалистом. Учитель может и должен быть благоразумным руководителем учеников своих и в то же время во внеслужебной жизни человеком, в полном смысле слова воодушевляемым преданностью ко всему дельному и благому. Он должен являться с знанием дела в те области практической жизни, которые близки ему уже по самому местному положению его... Мы ежедневные свидетели того, как недоверчиво смотрит народ на тех учителей, которые, может быть, и достаточно образованны для мира идеального, но не имеют тех познаний, какие требуются практической, действительной жизнью. А потому, без сомнения, достойно похвалы, что не только издавна вменено в обязанность прусским семинариям приготовлять молодых людей, посредством гимнастики, к военной службе (!), но, что недавно, предписанием от 1 октября 1854 г., им

велено также, если сколько-нибудь позволяют местные обстоятельства, обучать воспитанников своих садоводству, уходу за плодовыми деревьями, шелководству и разным ручным работам. Министр, посетив некоторые силезские семинарии, счел нужным знакомить будущих учителей с основными понятиями из химии в применении к земледелию и ремеслам».

«Мало найдется теперь людей, которые не понимали бы всей важности для жизни и всей привлекательности этих предметов; но они не могут быть преподаны воспитанникам семинарий ни в том объеме, ни с тем разнообразием и подробностью, как это условливается жизнью или как это для нее необходимо. К тому же при ежедневных, можно сказать, успехах, делаемых этими предметами, училище не может и не должно думать о том, чтобы идти в уровень с современными наблюдениями и гипотезами, которые только в самой жизни находят себе приличное место: оно не должно гоняться за этим даже и относительно преподаваемых в нем предметов. Но каждый из народа, как человек образованный (а таким образованным человеком обязан быть в нашем народе и каждый учитель), должен быть сведущим в этих предметах настолько, чтобы недолго оставаться в неизвестности о важности или же незначительности поднимаемых вопросов по предметам из сферы практической жизни».

«На страницах наших педагогических журналов не могло быть, разумеется, и речи о чем-либо подобном, потому что чем серьезнее обращается внимание на один предмет, тем более по необходимости терпят от этого прочие предметы. А потому учителя, сознавшие потребность в таких сведениях и не желавшие оставаться без всякого в них руководства, должны были, если они занимались, например, земледелием, держать журналы, посвящаемые именно этой отрасли. Это не только хлопотливо и обходится дорого, но многое из предлагаемого в этих журналах очень мало может заинтересовать учителя: в специальных журналах не имеются в виду особенные обстоятельства, в которых находятся учителя, и потому журналы эти не приноравливаются к ним».

«По всем этим соображениям издатель «Берлинских листов» (Мор), чтобы и с своей стороны удовлетворить потребности, которую подметил он преимущественно в кругу сельских учителей, решился при «Берлинских листах» давать приложение, являющееся под особенным вышепоказанным заглавием. Это приложение имеет целью знакомить учителя, именно сельского, со всеми теми предметами в современном их состоянии, которые, не говоря уже о гимнастике, могут быть полезны в его частной и общественной практической жизни. Специалисты будут писать текст для этого приложения, а художники приготовлять чертежи или рисунки, смотря по надобности. Это приложение издается нераздельно с «Берлинскими листами» и безвозмездно раздается подписчикам на эти листы».

И эта мысль редакции «Берлинских листов» нова и прекрасна; но осуществить ее особенно трудно у нас. Даже специальные журналы наши по указанным в этом объявлении предметам не нашли еще возможности излагать на страницах своих в общедоступной форме такие общеполезные практические сведения, которые в самом деле были бы пригодны нашему народу в его ежедневных занятиях разными отраслями сельского хозяйства и сельской промышленности. Мы еще слишком мало знаем наше обширное отечество, чтобы для всякой местности, имеющей свои особенные условия и требования, могли подать полезные практические советы в этом деле. Мы все еще пока довольствуемся отвлеченными заимствованиями из чуждых нам источников, которые не могут быть прямо приложимы к нашей природе, к нашему быту, а требуют наперед многих посредствующих условий. Наше сельское хозяйство и наша сельская промышленность в таком еще младенчестве, что и для их прочных успехов необходимо подготовление сельских учителей учительскими институтами. Наши агрономические академии, факультеты, училища по своему предназначению и составу так же мало способны образовать простых сельских хозяев и промышленников, как наши университеты и гимназии простых сельских учителей. Каждая местность потребует у нас особенного практического училища сельского хозяйства и промышленности, а это дело не одного года, а многих десятков лет.

Наконец, в последнем приложении к «Берлинским листам» помещаются разные объявления от берлинского издателя (Verleger) «Берлинских листов», Мора и Ко, собственно относящиеся к учебной части, как-то: объявления о вакантных местах учителя, преимущественно же объявления разных издателей и книгопродавцов о новых или уже прежде вышедших книгах,— словом, такие объявления, какие у нас недавно дозволено публиковать издателям всех журналов, так что в этом отношении перенимать нам решительно нечего.

Вот все, что мы считали нужным сказать для предварительного ознакомления читателей с «Берлинскими листами». Еще короче познакомятся они с ними из следующих статей, которые, впрочем, как мы сказали уже в самом начале, передаются нами не в простом переводе, но в самостоятельной переработке, принимающей большей частью статью обозреваемого нами журнала только за материал и основу или даже за повод к выражению наших собственных мыслей и взглядов.

2. ГОРОД ШКОЛ И КАЗАРМ

Так некогда назван Берлин французским философом Кузеном, обозревавшим прусские учебные заведения при короле Людовике-Филиппе,— и назван удачно в том смысле, что он нигде не

встречал столько училищ и казарм, как в Берлине. Но Кузен, иронически сопоставивший два несопоставляемые, по-видимому, понятия — школы и казармы — изволил забыть, что он, философ-эклектик, всех менее был вправе произнесть такую иронию: ведь он сам старался соединить в своей философии то, что соединяется гораздо труднее, чем школы и казармы,— противоположные начала и взгляды мыслителей. Во всяком случае хорошо уже и то, что в Берлине, думая о постройке казарм для войска, не забывали устраивать и школы для народа, а то ведь бывает и наоборот: казармы великолепные, а школы народные в лачужках или, что еще хуже, их вовсе почти не имеется.

Очень естественно, что «Берлинские листы» начали с Берлина — с перечисления училищ в самом городе Берлине; но и для нас любопытно было бы сравнить число таких заведений, существующих в настоящее время в Берлине, как столице того государства, которое в этом отношении стоит на высокой степени совершенства, с числом таких же заведений в первой нашей столице или резиденции. К сожалению, мы не имеем под рукой всех данных об училищах в Петербурге. В нашем академическом месяцеслове помещается все возможное, но нет перечня учебных заведений по губерниям и городам в отдельности.

Сделаем при этом два предварительных замечания: во-первых, никому не вздумается в Германии называть университеты учебными заведениями, как это еще у нас делается и официально, и даже вообще в частном быту; и, во-вторых, высшими и средними называются берлинские училища не в нашем иерархическом, но в сословном смысле: высшие не те, куда поступают по окончании курса в средних, а те, где воспитываются дети высших сословий, так что средние и элементарные суть собственно народные училища.

Вот какую статистическую таблицу ныне существующих в Берлине училищ представляют «Берлинские листы».

I. Общественные учебные и воспитательные заведения

1. Гимназий	7
2. Прогимназия	1
3. Реальных училищ	5
4. Ремесленное училище	1
5. Высших женских училищ	3
6. Высших мужских училищ	5
7. Средних и элементарных мужских и женских училищ	23
8. Училищ, состоящих под начальством особенных церковных общин	
а) Евангелических	14
б) Римско-католических	6
9. Еврейских училищ	3
10. Сиротских воспитательных заведений	
а) Евангелических	4
б) Римско-католических	1
в) Еврейских	1

11. Воспитательных заведений, состоящих в управлении обществ . . . 4
12. Училищ в тюремных заведениях 2

Итого. 80

II. Частные учебные и воспитательные заведения

1. Коммерческое училище 1
2. Высших мужских училищ 7
3. Средних и элементарных мужских училищ 27
4. Высших училищ и пансионов для дочерей из образованных сословий 27
5. Средних и элементарных женских училищ 26
6. Училищ для детей обоего пола 14

Итого. 102

Сверх того, в Берлине есть еще следующие особенные училища:
1. Рабочих училищ для девочек, в которых они получают элементарное образование 9
2. Рукодельных училищ для девочек с более или менее ремесленным характером 58
3. Воскресных школ для детей до 14-летнего возраста, уволенных от обязанности посещать в будни общественные и частные элементарные училища 10
4. Училищ для дополнения образования молодых людей, уже занимающихся разными ремеслами, промыслами и т. п. 3
5. Приютов для малолетних детей 36

Итого. 116

Итак, всех учебных и воспитательных заведений в Берлине теперь 298 на 450 000 жителей.

В начале 1860 г. в этих заведениях было:
Учителей 1 341
Учительниц 469

Итого. . . 1810

Учащихся

1) Мужского пола 30 843
2) Женского пола 26 370

Итого. 57 213

К этой статистической таблице редакторы прибавляют следующее замечание:

«Обилие развивавшейся в нашем народе духовной жизни, равно как условливаемая преуспеванием нашей промышленности необходимость приобрести более основательных и обширных сведений об обработке разных сырых продуктов, должны были вызвать в продолжение последних десятилетий в таком городе, как Берлин, где наука и промышленность получили сильнейшее развитие, разнообразнейшие роды училищ, в которых юношество могло бы приготовляться к той или другой сфере деятельности; должны были повести к более резкому отделению училищ по различию преследуемых ими целей и потребовать более определенного разграниче-

ния их учебных стремлений, без всякого, однако же, нарушения начал общечеловеческого образования».

Таких условий у нас не было, а потому не могло быть и подобных явлений. Мало заметно у нас также и стремления всех специальных училищ к общей, единой для всех и главной цели — к общечеловеческому образованию. Этим объясняется большой у нас недостаток и в дельных специалистах, и в людях с основательным общим образованием, потому что без общего невозможно частное ни в логике науки, ни в логике жизни. Только люди с основательным общим образованием могут быть дельными специалистами.

В заключение, кстати, прибавим следующую выписку из «Северной пчелы» (1862, № 273).

«Во всей Европейской России приходится один учащийся на 133 жителя, в Царстве Польском на 58, в Австрии на 14, во Франции на 11, в Великобритании на 9, в Пруссии и большей части Германии на $6^1/_2$. По грамотности можно судить о степени народного развития. Поэтому у нас цивилизация меньше, чем в Польше, в два раза, против Австрии — в 9, Франции — в 12, Англии — в 15, Пруссии и Германии — в 20 раз. Чем же мы должны казаться в глазах немца, как не сибиряками, татарами, варварами, как угодно, только не европейцами? Было время, когда наше национальное чувство сильно оскорблялось такими нелестными прозвищами; теперь, когда действительно мы принялись учиться, мы сознаем свою отсталость; но это сознание дает новые силы к соревнованию. До разрешения крестьянского вопроса одна школа приходилась почти на 8000 жителей. Теперь, в короткое время, чуть ли не удвоилось число приходских школ, открытых сельским духовенством. Все население охотно посылает своих детей в эти школы; жаль только, что для них очень мало еще выстроено особых помещений... Это стремление к обучению грамоте сделалось общим; жаль, если из-за ничтожных препятствий наполовину приходится отказывать в удовлетворении этой народной потребности... По одному только недостатку внимания к великому делу останавливается народное образование...»

С последним замечанием нельзя не согласиться: у нас не довольно внимательны к народному образованию; главное, у нас не заводят учительских институтов, без которых неоткуда взяться народным учителям. Что касается до удвоения приходских школ, до общего стремления к обучению грамоте, то эти факты ничем еще не подтверждаются. Да если, положим, это и действительные факты, а не призраки самообольщения, то все-таки мы в сущности остаемся пока при прежнем; стоит только спросить себя откровенно: кто, чему и как у нас учат народ? — и мы будем вынуждены отвечать: все по-старому. Большей частью учат люди, сами ничего почти не знающие; учат почти ничему; а что касается до вопроса: как учат? — то об этом уже и говорить нечего: учат так, как никогда и ничему учить не следует. Чтобы

учить тому, чему следует и как следует, надобно самому знать и то, чему обучаем, и то, как обучать. А это знание приобретается изучением надлежащих предметов и способов народного обучения. Самоучкой знание это никому не дается: оно может и должно быть сообщаемо в особенных училищах, приготовляющих народных учителей. Так было везде и всегда, с тех пор как народное обучение сделало в самом деле заметные, значительные успехи. Мы не можем в этом отношении представить собой какое-то исключение из общего правила. Сколько мы ни будем толковать об особенности нашей народности, эта особенность, как бы она ни была отличительна и значительна, никогда не может уполномочить нас на исключительность, противную истории и здравому смыслу.

3. ВЫГОНЯТЬ ИЛИ НЕ ВЫГОНЯТЬ УЧЕНИКА ИЗ УЧИЛИЩА?

Ничего нет легче, как исключить так называемого неисправимого ученика из училища. Но не угодно ли спросить родителей, каково им, когда вдруг явится к ним сын изгнанником? Да, исключение для ученика — это изгнание; это то же, что в государстве гражданская и политическая смерть. Но разве государство так легко осуждает на смерть, как ученики осуждаются на изгнание из училища?

Иной самодержавный правитель училища исключает ученика только потому, что он ему не нравится, что он надоел ему, что хочется от него отделаться, не хочется или не умеет заняться его исправлением. Другой выгоняет ученика из своего (?) заведения в порыве юпитерского гнева из-за каких-нибудь пустяков, мелочей, иногда даже из личностей, как будто могут быть какие-нибудь личности между воспитателем и воспитанником, между взрослым и дитятей. Есть, наконец, и такие примеры, что изгнанием ученика вымещается ссора наставника юношества с его родителями или что ученик удаляется из училища за то, что он компрометирует его правителя, подвергает его опасности получить отставку с прошением или без прошения.

Но оставив в стороне подобные явления, вопиющие несправедливости, много еще найдется и других причин исключения, столь же неосновательных, хотя и имеющих вид некоторой справедливости.

Вообще, исключение есть то последнее, крайнее наказание, которым училище как бы объявляет торжественно, что один из его сочленов недостоин принадлежать к этому училищу, которым училище разрывает связь, соединяющую ученика с целым заведением, предоставляя его собственной судьбе.

За исключением вышеприведенных особенных случаев, это наказание обыкновенно применяют: или за один какой-либо тяжкий проступок, или как заключение целого ряда других наказаний,

оказавшихся недействительными, за часто повторяемые легкие проступки.

Рассмотрим ближе обе эти обыкновенные причины исключения.

Что касается до первой, то есть без сомнения случаи, когда исключение является естественным следствием проступка, именно, когда сам ученик своим тяжким проступком разрывает связь, соединяющую его с заведением. Есть, правда, и такие тяжкие проступки, пороки, вообще нравственные недостатки, исправлением которых обязано заняться само училище; но есть и такие, исправление которых не может быть на него возложено, потому что ими как бы отрицается самое понятие, сущность училища. Ученик, совершивший проступок последнего рода, сам себя, так сказать, исключает из училища. Конечно, и в таком случае есть еще возможность для училища посмотреть на ученика с другой стороны: что он еще молод, что впоследствии еще может исправиться, что из него может еще выйти совсем другой, новый человек; что один проступок, как бы он ни был тяжек, не свидетельствует о совершенной его неисправимости, не грозит целым рядом подобных проступков; что, наконец, и самые значительные пороки, нравственные недостатки не дают еще права заключать о совершенной невозможности исправления, когда будут приняты серьезные, действительные, благоразумные, особенные меры, когда будет приложено все возможное старание и искусство со стороны начальника заведения; что с летами, с возрастом ученик и сам одумается, образумится и что если бы он своим проступком даже вно обнаружил отречение свое от заведения, не выступая, однако же, из него добровольно, или не оставляя его по несогласию своих родителей, то и это не может быть вменено ему, как вменилось бы человеку взрослому, с развитым вполне рассудком. Рассуждая так, училище и в этих случаях могло бы терпеть у себя ученика, забыть его прошедшее и даже настоящее и надеяться на лучшее будущее и на этом основании произнесть над ним приговор не осуждения на изгнание, но помилования, на которое так легко решиться сердцу доброго воспитателя, особенно когда проступок ученика, несмотря на всю его важность, является совершенно изолированным от его обыкновенного поведения, совершенно единичным, без связи с прошедшим, а потому, как предполагать следует, и без связи с будущим.

Но, с другой стороны, бесчисленные опыты подтверждают, что перерождение ученика в нового человека совершается успешнее на новой почве, с переходом его в другое учебное заведение, где не было для него прошедшего и где потому прошедшее не тяготит, не сковывает его. Но как бы ни было это справедливым, отсюда следует вывесть не то заключение, какое иногда выводят: отсюда не истекает права для того училища, где совершен учеником тяжкий проступок, вытолкнуть его из своей среды с оглаской, с позором, а разве следует только потребовать втихомолку, чтоб

он сам вышел из заведения или чтоб родители взяли его, и притом с советом отдать его в другое училище, где проступок его не известен, негласен и, следовательно, не вреден для заведения и где начнется для него новая жизнь и, следовательно, большая возможность исправления, перерождения.

Если училище вздумало бы поступить иначе, решившись формально исключить ученика из заведения, как это иногда делается, то это значило бы, что оно или сознательно мстит ученику, а не наказывает его, или же, как бывает в большей части случаев, бессознательно ведет его, хотя и не прямо, к тем же последствиям, какие имеет для студентов немецких университетов наказание, известное под названием релегации (relegatio) в отличие от наказания, называемого (consilium ablundi) в буквальном переводе — совета выйти, т. е. из университета. Студент релегованный изгоняется из университета с тем, что он не может быть принят ни в этот самый университет обратно, ни в другие университеты, с которыми данный университет состоит в так называемой картели, т. е. в соглашении не принимать к себе релегованных студентов; а студент, над которым произнесено только consilium ablundi, может по прошествии определенного приговором срока опять вступить в тот же университет, тем более в другие университеты. Итак, повторяем, для ученика, формально исключенного из училища, такое исключение имеет обыкновенно те же последствия, какие релегация для студента, даже в некотором отношении гораздо хуже. Другое заведение не примет его не потому, что оно обязано, как состоящие между собой в картели университеты, не принимать исключенного (ведь многие университеты не состоят между собой в таком соглашении), но потому, что побоится принять, имея в виду или предстоящий вред для своего заведения, или же собственную личную ответственность, даже просто неохоту нарушать свое спокойствие, добровольно наложить на себя новую тяжкую обузу, требующую многих хлопот и пожертвований своим драгоценным эгоизмом. Куда же прикажете деваться тогда бедному, маленькому изгнаннику? Где ему образовать себя, развить свои отличные, может быть, способности и во всяком случае исполнить священный долг человека, предписывающий нам развивать все свои силы на пользу себе, ближним, обществу, отечеству, человечеству? Изгоняя его, вы не рассудили, что совершаете разом несколько несравненно больших преступлений, чем совершило это бедное дитя: человекоубийство, сводя в гроб несчастных, невинных родителей любимого детища; душегубство, убивая душу вашего некогда питомца; измену против общества, отечества, лишая их гражданина, который, если бы вы сами постарались исправить его или если бы не мешали ему самому исправиться в другом училище, принес бы им пользу и, может быть, такую значительную, о которой вы и не мечтаете; мало того, вы грешите против своей совести, сознания, действуя легкомысленно, необдуманно, не взвесив всех страшных, послед-

ствий вашего хладнокровного решения; грешите, наконец, против своего священного звания воспитателя юношества, этого залога будущего преуспеяния человечества.

Что же сказать о тех постановлениях или по крайней мере обычаях, которые и в училище прямо вводят такую же релегацию, какая допускается в новых университетах,— изгнание ученика из одного училища с тем, чтобы нигде и никогда не принимали его в других училищах? Если релегация и не может быть защищаема, как целесообразное наказание студентов университета, то по крайней мере там есть какая-нибудь тень справедливости, в том не совсем, конечно, основательном предположении, что университет имеет дело с развитыми вполне юношами, со взрослыми, которым может быть вменено всякое преступление наравне с прочими взрослыми людьми. А здесь, в училище, кого вы наказываете, как отлученного от общества преступника, лишая его духовной пищи и света? — Ребенка, еще безрассудного, беспомощного, не самостоятельного, не закоренелого в преступлениях. Над кем вы равнодушно произнесете свой страшный приговор? Конечно, гений пробьется помимо вас, наперекор вашим зловещим осуждениям и педантским глупостям, выйдет из перегара, как золото, чище, светлее, чем если бы он задремал под вашей общей меркой, но сколько негениев, а все-таки людей полезных, наконец, просто л ю д е й вы подавите в корне своим нечеловеческим холодом?

Отпустите, если уж вам так хочется, ученика вашего тихо, с миром, скрепя сердце, с тем соболезнованием, которое западет в его душу, как первое семя возобновляемой жизни; но не заслоняйте ему пути к этой жизни гласным позором изгнания, а тем менее — той релегацией, которая ни в каком случае неприменима к училищам, где учатся не взрослые, а дети!..

Но прежде, нежели вы решитесь отпустить от себя ученика без малейшей огласки, задайте себе вопрос, какого общего начала вы намерены держаться в применении такого крайнего наказания! Отвечайте на него со всей возможной основательностью и потом обсудите во всех отношениях случай, представившийся вам к применению этого начала.

Общее начало, о котором мы говорим здесь, не есть еще уложение о наказаниях, которое иногда писалось для училищ и против которого и у нас восстали почти все единогласно, и восстали совершенно справедливо. Уложение о наказаниях немыслимо для учеников, вообще для детей, потому что оно или окажется не удовлетворяющим ни общим требованиям справедливости, ни целям обучения и воспитания, целям педагогическим, или же явится на деле несбыточным, неприложимым. Особенно в училище имеет полную силу общее юридическое правило: «Duo, quum faciunt idem, non est idem» (Если двое сделают одно и то же, то это не будет собственно одно и то же), каждый особый случай должен быть и рассматриваем особо.

Мы удовольствуемся, если согласятся с нами, в следующем общем начале. В тех случаях, когда имеется в виду один тяжкий проступок ученика, необходимо прежде осуждения его на исключение взвесить по крайней мере: такого ли рода этот проступок, что ученик тем самым как бы сам себя исключает из училища, именно того только училища, к которому он до сих пор принадлежал?

Но чтобы не упрекнули нас, будто мы отделываемся общими фразами, не применяя общего начала к частным случаям, прибавим: по нашему крайнему разумению, на изложенных общих основаниях исключение за один тяжкий проступок может быть допущено разве только в следующих случаях: 1) когда проступок ученика состоит в таком преступлении, за которое судить и наказывать предоставляется законами не училищному начальству, а общим правительственным властям, например смертоубийство, так что училище вынуждено бывает объявить сперва полиции о совершенном учеником преступлении и потом передать его в руки правосудия, следовательно, исключить из числа своих учеников; 2) преступления против целомудрия, вообще разврат иногда могут весьма опасно подействовать своим заразительным примером на прочих товарищей виновного, если эта безнравственность будет общеизвестна и примет характер соблазна и развращения товарищей, чего не может допустить никакое училище, и 3) если ученик открыто и постоянно будет отказываться от всякого повиновения своему училищному начальству, окажет упорное, прямое сопротивление в с е м его мерам и распоряжениям, а, следовательно, тем самым как бы выскажется, что он уже больше не ученик э т о г о училища и потому не признает его требований и постановлений.

Что касается до тех причин исключения, которыми признается оно как последнее заключение целого ряда других, оказавшихся недействительными наказаний за часто повторяемые, менее тяжкие проступки, то мы не затрудняемся откровенно выразить такое мнение: исключение в этих случаях может быть допущено разве тогда, когда последние по времени проступки ученика такого рода, что если бы их взять даже по одиночке или же отдельно от прежних проступков, то и тогда мог бы возникнуть вопрос, можно ли допустить дальнейшее пребывание ученика в этом училище, и вопрос этот должно было бы решить отрицательно. Убеждение наше основываем мы на следующих соображениях.

Училище, даже как открытое заведение, принимая к себе ученика, принимает с тем вместе и обязанность учить его всему доброму и полезному и посредством ученья воспитывать его. Ученье же и воспитание не могут быть окончены в короткое время. Меры исправления, остававшиеся долго недействительными, могут наконец и подействовать. Опыт показывает, что из многих так называемых неисправимых негодяев вышли потом превосходные юноши. Кто говорит в этих случаях: «Мы ничего уже не можем сделать

с учеником: пусть попробует другое училище, не удастся ли ему исправить его»,— тот обнаруживает свое малодушие, нетерпение и даже лень и неумение приняться за дело. Конечно, если училищное начальство заметит, что посторонние училищу влияния, например, со стороны родителей ученика, делают напрасным все его старания к исправлению, если училищное начальство не может при всех своих условиях устранить эти вредные влияния и если потому убедится, что только перемена места для ученика достигает этой цели, то оно обязано посоветовать родителям перевести его в другое учебное заведение и даже в случае их несогласия при первом проступке сына, обличающем продолжение неисправимости, исключить его из училища, но все-таки тихо, без позорных обрядов.

Далее, училище должно, конечно, печься о благе всего училища, всех учеников. Но ведь целое составляется из частей, училище — из отдельных учеников. Идеал же ученика не осуществляется ни в одном из них в отдельности: из каждого ученика приходится училищу искоренять что-либо такое, что противно этому идеалу, только из одного меньше, а из другого больше. Исключить из училища разве можно только того, к кому этот идеал нисколько не приложим. Постоянное невнимание, постоянная лень, постоянная ложь — все это важные нравственные недостатки, но все же такие недостатки, с которыми следует училищу бороться, которые обязано оно искоренять, а не такие, которые уничтожают основные условия его устройства. Притом здесь должно решать качество, а не количество проступков ученика.

Наконец, часто повторяют в оправдание исключения, что ученик имеет вредное влияние на своих товарищей. Но в весьма многих случаях упрек этот может быть сделан столько же другому ученику, сколько и его товарищам, которые так дурны, что на них дурной ученик легко может иметь вредное влияние, даже на самое училище, на его начальство. В том то и дело, что училище должно прийти к тому, чтобы в нем хорошие ученики имели больше влияния на товарищей, чем дурные, и чтобы число первых перевешивало число последних. Кроме того, весьма трудно решить, насколько один ученик имеет влияние на другого. Еще бывает и то, что вредное влияние на товарищей оказывает и тот ученик, к которому, впрочем, постановления училища никак не могут придраться: во всем окажется он правым, а в сущности всему виноват.

Этим мы нисколько не хотели сказать, чтобы училищное начальство, хотя и не решающееся на формальное, принудительное исключение, не употребляло средств привесть в действие свое убеждение, что ученику полезно было бы переместиться в другую атмосферу, и тем устранить свое опасение, что дальнейшее влияние его на товарищей окажется весьма вредным для них.

Совет родителям взять своего сына из училища, повторяемый часто, настойчиво, не останется в большей части случаев без действия. Подавать такой совет училищное начальство не только

вправе, но и обязано; однако же при этом оно никак не должно забывать, что училище существует для учеников, а не ученики для училища, что училище есть общеполезное заведение, которое не может отказываться и от трудных задач, по крайней мере до тех пор, пока оно не может по совести объявить родителям, что, отдавая дитя свое в училище, они дали ему такую задачу, которую решить оно и не обязано и не может.

В случае исключения ученика предложим в заключение совет училищу соблюдать по крайней мере следующую постепенность, согласную с вышеприведенными соображениями. Училищное начальство сперва должно дать втихомолку родителям неофициальный совет взять своего сына из училища. Затем оно может уже дать совет официальный, хотя также без огласки, с объяснением, что училище перестало уже надеяться на исправление ученика. В этом и другом случае предоставляется, впрочем, еще на произвол родителей, хотят ли они последовать данному совету или же нет; но в последнем случае, следует объявить им, что за последствия они сами уже отвечают пред своей совестью, если не пред училищем. Далее училище дает все еще такой же совет родителям, официальный и без огласки, но с присоединением, что если родители не послушают этого совета, то ученик все-таки будет исключен, и притом формально, т. е. без подачи прошения, не более. Потом может употребить последнюю угрозу, что ученика исключат формально, в вышесказанном смысле, если он не исправится, особенно после того, когда его уже столько раз миловали. Наконец, училище решается на формальное, но опять в том же смысле исключение ученика.

Итак, на поставленный нами в заглавии этой заметки вопрос мы вообще отвечаем отрицательно, допуская исключение только в крайних случаях, да и то смягчая его, сколько возможно, как постепенностью, так и самым образом приведения его в исполнение. Пусть же бросит камень в грешника тот, кто сам безгрешен!

4. ЧТО МОЖЕТ И ОДИН УЧИТЕЛЬ

Лет двадцать пять тому назад обучение пению в Пруссии было почти в таком же положении, в каком оно у нас искони и поныне пребывает. Хотя по свойству протестантского богослужения и учили в прусских народных училищах петь хоралы и гимны, но не было и помину о том, чем облагораживается это прекрасное и вместе важное в педагогическом отношении искусство. Пели большей частью с голоса; где же пели и по нотам, то пение это было так далеко от совершенства, что учитель рад был и уже тому, если дети не кончат пьесу тоном или двумя ниже тона, с которого начали его. Очень немногие учителя пения имели некоторое понятие о ритмическом и динамическом моменте в пении. Правда, много хороших наставлений надавали Негели, Гинтш, Шертлих и другие, но их советы раздавались в пустыне. Всего

нагляднее можно судить о прежнем состоянии обучения пению в сравнении с нынешним по числу книг для нотного пения, находящихся теперь и находившихся прежде в руках учеников. Теперь такая книга есть одна из необходимых учебных принадлежностей каждого ученика, наряду с библией, а прежде много можно было найти училищ, высших и низших, где ученики вовсе не имели подобных книг, а если и были где таковые, то с какой музыкой, с каким текстом,— это только мы можем представить себе, мы, не избалованные доморощенными стихотворениями для детей и напевами наших мамушек и нянюшек.

Много или почти все оставалось сделать на этом поприще, и это сделал один учитель, за которым уже пошли другие, его же ученики и последователи.

Это был тот самый Людовик Эрк, которого теперь знает и старый и малый не в одном Берлине, где он трудится уже более 25 лет, но во всей Германии,— главный учитель музыки и пения в Берлинской семинарии для городских училищ, пожалованный недавно титулом королевского директора музыки, высоко уважаемый самим Мейербером.

Эрк был сперва учителем музыки и пения в Мерсерской семинарии. Управляющий ею знаменитый Дистервег знал Эрка как молодого человека, с душой музыкальной, с необыкновенным педагогическим тактом. Дистервег и высшие сановники министерства народного просвещения, Оттон Шульц и Кортюм, рекомендовали его знаменитому министру Алтенштейну как достойного занять место учителя музыки и пения в Берлинской семинарии, где он и до сих пор остается с 1835 г.

Трудна была задача, предстоящая Эрку на новом месте. В воспитанниках семинарии не нашел он ни достаточного подготовления к своим урокам, ни особенной любви к своему искусству. Кроме того, эти предметы считались ничтожными в сравнении с прочими предметами обучения. На музыкальное образование смотрели во всей Германии, как продолжают еще и теперь смотреть у нас: его считали украшением молодого человека, но никак не составной необходимой частью истинной человеческой образованности. Эрку предстояло прежде всего вдохнуть в молодых людей любовь к музыке вообще и к пению в особенности и потом научить самих семинаристов пению, чтобы приготовить из них учителей для разных училищ. Это удалось ему вполне. Много образовал он отличных учителей пения, так что теперь нет нужды прибегать к разным скрипачам и певцам, учащим пению, как учат всякому ремеслу, механически, без методы, без жизни и любви.

При теплом чувстве, воодушевлявшем Эрка в его учительской деятельности, при пламенной любви его к самому предмету этой деятельности, при его тонком изящном вкусе семинария была для него именно тем местом, откуда он мог предпринять с полным успехом преобразование всего обучения пению во всех училищах.

Уже в изданном им в 1834 г. «Методическом руководстве» к обучению пению в народных школах Эрк положил прочную для него основу. Но вскоре он почувствовал, что всякое руководство к обучению останется бесплодным, если не будет сопровождаемо таким материалом, на котором можно было бы практически упражняться в изучении теоретических правил. А потому он составил и издал в 1839 г. собрание песен для училищ. С их появлением в свет и с появлением множества последующих затем подобных сборников, которые более чем в миллион экземпляров распространены ныне по всей Германии, Эрк возвысился над всеми прочими современными ему преобразователями школьного пения. Особенно известны его: 100 школьных песен Гофмана фон Фаллерслебена в трех тетрадях для детей от 5 до 13 лет, а также ряд других сборников.

Замечательно, что я не нашел ни одного из этих сборников в наших музыкальных магазинах и вообще ни одного из подобных сборников других издателей для пения в училищах. Когда я изъявил мое удивление, мне отвечали: «Не держим подобных вещей, потому что никто не спрашивает их». Неужели не спрашивают даже наши немецкие училища?

Причина такого чрезвычайного распространения этих сборников, которому трудно повториться, заключается особенно в том, что Эрк ничего не дает в них, кроме настоящей, неподдельной музыки и поэзии, и что у него всякому возрасту воздается должное: детям — детское, юношам — живое, пламенное, девицам — тихое, сердечное. После Эрка нет нужды немецким училищам прибегать к пошлому тексту, петь произведения, лишенные всякой музыкальности; нет нужды искусственно возбуждать себя словами песни к веселому расположению духа, потому что петь его песни уже само по себе весело. Как мудрено в Германии составить теперь плохую хрестоматию, плохую книгу для чтения, так со времени Эрка мудрено издать плохое собрание песен для училищ.

Двумя главными достоинствами отличаются все собрания Эрка, как для училищ, так и для народа и вообще для публики, от собраний его предшественников, не говоря уже о собраниях его бездарных подражателей и копиистов,— чистотой мелодии и изяществом текста, с одной стороны, в чем обнаруживается его верный текст, находящий во всем только самое лучшее, и с другой стороны, благородной простотой гармонии, которой он украсил все свои песни, в чем проявляется то гениальное уже творчество, которое умеет облечь простой ряд звуков в одежду, делающую рельефным характер этих звуков.

Эрк явился не только творческим преобразователем школьного пения, но и восстановителем народного пения, немецкой народной песни в ее первоначальной изящной чистоте, которая до него была большей частью затерта мишурными блестками, искусственными прибаутками, пустыми фразами и украшениями,

словом, тем, чем и теперь большей частью загромождают наши превосходные русские народные напевы. В этом отношении Эрк всего больше заслужил вечную благодарность потомства. Пока будет жив немецкий народ, а с ним и его песня, имя Эрка никогда не забудется.

Скоро ли и у нас явится свой Эрк для введения в наши училища методического обучения пению, для распространения истинного музыкального образования и развития изящного вкуса в нашем от природы музыкальном народе и, что главное, для такого восстановления наших народных напевов, пред которым исчезли бы из школы и дома чуждые нам напевы на заморский лад?

Когда я заканчивал эту заметку, мне принесли «Книжный вестник», в котором я с удовольствием прочел объявление о только что изданных г. Урлаубом пяти тетрадей «Сборника песен для учебных заведений и семейного круга на один и на более голосов, разных композиторов». Немедленно отправился я по книжным магазинам отыскивать этот сборник; но поиски мои долго оставались тщетными: ни в книжных, ни в тех музыкальных магазинах, куда я по временам заглядываю, решительно ничего не знали и, кажется, не интересовались знать о появлении сборника г. Урлауба. Наконец, случайно узнал я, что г. Урлауб — один из постоянных участников хорального пения в лютеранской Петропавловской церкви и что его сборник продается в музыкальном магазине Штюрмера. С нетерпением ожидал я, пока принесли мне все пять тетрадей этого первого у нас сборника «для учебных заведений и семейного круга». Тотчас принялся я читать текст и разыгрывать ноты, и вот что увидел. Музыка действительно разных, и притом хороших композиторов, а не народная; выбор пьес в музыкальном отношении удачен как по самой композиции, так и по доступности их; но нельзя этого же сказать о тексте всех арий, например из оперы «Волшебный стрелок» приведена такая молитва:

Тебя, боже, воспеваю,
О спасенье умоляю!
Нас избавить от напасти,
Ниспошли небесны власти!

Или из Моцарта «Волшебные колокольчики»:

О чудный, приятный, о сладостный
звон, ла, ла, ла, ла, ла,
Досель никогда мной неслыханный
тон и пр.

Т о н-то я такой готов и вперед слышать, но очень желал бы, чтоб подобные стихи оставались и впредь н е с л ы х а н н ы м и. Благо г. Урлауб решился у нас первый выступить со сборником для училищ, так ему следует и поддержать с первого же раза это преполезное предприятие. Множество чудных материалов найдет он в неисчерпаемой сокровищнице наших народных песен, и будет тогда нашим Эрком, и прославим тогда его славой многой!

5. И ПЕНИЮ УЧИТЬ — ЗНАЧИТ ВОСПИТЫВАТЬ

Пение стоит, так сказать, одной ногой на почве искусства, а другой — на почве науки. Из этого уже следует, что оно может быть многосторонним средством для воспитания. Рассмотрим же его ближе, именно в трояком отношении: как искусство, как предмет обучения вообще и как учебный предмет в училище.

Что пение есть одно из искусств, нет нужды доказывать. Но какое же именно искусство? Чем отличается оно от прочих искусств?

Пением выражаются чувствования человека словами и звуками, так что в нем три элемента: чувствования, слова и звуки. В каждом из этих элементов есть своя воспитательная сила. На эту-то силу каждого элемента и обратим мы сперва наше внимание.

Если задача воспитания состоит, между прочим, в том, чтоб оно пробуждало спящие в ребенке душевные способности, то воспитательная сила пения как выражение чувствований не подлежит сомнению. Пение действует воспитательно на эти чувствования. А как воспитание должно развивать гармонически все силы, душевные и телесные, то оно должно пробуждать и развивать и чувствительную способность наравне с прочими человеческими способностями. Пение имеет силу возбуждать в нас чувствования, его можно назвать ключом, которым отпирается вход в сокровенный мир душевных чувствований. Не только чувствуем мы более или менее радость и горе, не только усиливается для нас счастье и ослабляется несчастье, смотря потому, как мы чувствуем их, не только надежда и любовь вырастают из почвы чувствований, но и самая вера царит в наших чувствованиях. Пение вводит нас в святыню этих чувствований. Пение делает возможным даже ребенку прочувствовать свою жизнь, сочувствовать своему детскому миру, пробудить свою душу для всех святых чувствований.

Но дабы пение могло возбуждать такие чувствования, необходимо, чтобы возбуждающая сила его была подчинена тем началам здравого воспитания, которыми регулируются все способности ребенка. Не всякое чувствование законно и не во всяком случае уместно. Где должен мыслить и сознавать ум, где должна решаться и действовать воля, там чувствования должны отойти на второй план. Кто не выйдет победоносно из внутренней борьбы между головой и сердцем, между мыслью и чувствованием, тот должен ожидать для себя, как необходимого следствия, внешней борьбы со всеми ее опасностями и злом. Есть учебные предметы, которые не допускают чувствований и не могут возбуждать их, например математика: здесь нет нужды ни опасаться, ни остерегаться смешения чувствований с знанием и потемнения последнего первым. Напротив, есть другие учебные предметы, которые хотя и не имеют вовсе цели возбуждать чувствования, однако же

часто допускают их и через то сами мутятся, помрачаются, например, языкоучение. Но понятия, мысли для своей определенности и ясности требуют такого настроения духа, которое хотя и может быть возбужденным, живым, эластичным, но непременно должно быть в то же время спокойным, светлым, трезвым. А потому из такого преподавания, обучения, которое предназначено действовать на познавательную способность, следует исключить все посторонние знанию движения души, чувствования. Одновременная, параллельная деятельность познавательной и чувствительной способностей также не может долго продолжаться: скоро одна уничтожит другую.

Однако же и чувствительная способность все-таки требует своего правильного образования, развития. Обучение пению и должно иметь целью такое развитие ее, удовлетворяя потребности, проявляющиеся уже в ребенке, выражать свои чувствования, но вместе с тем предохраняя его от всех несвоевременных, неправильных и вообще вредных для него душевных движений.

Но как возбуждения, так и регулирование внутренних чувствований ребенка, следовательно, обоих рассмотренных нами до сих пор действий, пение может достигнуть только тогда, когда оно будет в самом деле иметь характер искусства, художественного произведения. Без этого условия воспитательное действие пения не может быть прочным, верным, несомненным. Как ни приятно бывает слышать хорошее пение, особенно народных песен — пахаря за плугом, ремесленника за работой, солдата на марше, крестьянских парней и девушек в часы отдыха, досуга и разгула и т. п., но если оно не художественно, то не имеет должного педагогического значения. Пение, как и всякое искусство, имеет свою техническую сторону, которая требует правильного изучения и отчетливых упражнений, чтоб оно имело полное воспитательное действие, возбуждало благие чувствования в ребенке, просветляло, очищало, освящало их и возводило выражение их на степень изящного. Так пение становится предметом обучения.

Рассматривая пение в этом отношении, мы видим, что оно приводит в движение в учащемся уже не силы чувствования, не чувствительную способность его, но познавательную. Если, таким образом, мы теперь обратимся к этой стороне пения, то тем самым исключим из нашего рассматривания один из его элементов — чувствование и останемся только при двух остальных, словах и звуках.

Сперва посмотрим, как слова или текст песен действуют на познавательную способность.

Слова песен, целесообразно избранные для детей, ставят ум их в такие положения, которые до тех пор были им чужды, обогащают их представлениями из разнообразнейших сфер жизни, расширяют их духовный горизонт, возбуждают деятельность той стороны познавательной способности, которая необходима для

того, чтобы овладеть этими новыми представлениями, именно фантазию, живо сохраняющую в себе образы, переданные не внешними чувствами, не внешними впечатлениями, но силой внутреннего представления, внутреннего созерцания. Далее, слова таких песен действуют воспитательно не только тем, что они возбуждают фантазию, но и тем, что руководят ею, регулируют ее: руководят, удаляя нечистые, вредные для дитяти образы и представления и приводя к чистым, светлым, полным жизни и истины; регулируют, не допуская фантазию перескакивать от одного образа к другому, скользя только по их поверхности, а, напротив, принуждая ее оставаться при одном образе и представлении до тех пор, пока они не запечатлеются в ней со всей возможной ясностью. Если мы подумаем, как велика опасность для детской, особенно же для юношеской фантазии от помрачения ее нечистыми образами и представлениями и от неустойчивости ее, то окончательно убедимся, что крепкой уздой для фантазии могут служить образы и представления, выражаемые в словах умно избранных песен.

Как умно избранный текст песен укрепляет способность представления с помощью фантазии, так звуки их достигают той же цели посредством образования, развития двух внешних чувств — зрения и преимущественно слуха, когда при обучении пению употребляются для звуков особые наглядные знаки, ноты. Что касается до зрения, то для него значение пения, конечно, очень второстепенно, однако же и этого нельзя обойти молчанием: обучение пению по нотам непременно заставляет ученика всматриваться в одну точку, сосредоточивать на ней свое внимание. Гораздо значительнее, разумеется, влияние этого обучения на развитие слуха. Различие звука, тона высокого и низкого, со всеми промежуточными переходами, следовательно, его мелодическое проявление в обширном смысле этого слова; различие тона в отношении продолжительности, в самых разнообразных степенях, следовательно, его ритмическое проявление: наконец, его динамическое проявление в живых изменениях тонов сильных и слабых, со связующими их переходами — все это, без сомнения, образует слух, развивает способность верного и тонкого чувственного различения, чувственного познавания. Но эти самые три момента музыкальной стороны пения суть вместе и условия художественного пения; следовательно, ими приспособляется слух к познанию изящного, не только в то самое время, когда слух старается овладеть этими моментами, но и впоследствии, представляя своим совместным действием изящное; почему и справедливо называть пение, вместе с Шиллером, «цветом прекрасного, изящного».

Но лишь только сознает слух изящное, заключающееся в пении, он в ту же минуту и наслаждается им, как изящным. Учащийся пению, принимая сам в нем участие, может в то же самое время и наслаждаться пением. Хотя пение есть также своего рода

труд и часто труд значительный, однако же оно может быть вместе и наслаждением для ученика, принимающего участие в пении: для него пение не есть только предмет изучения, но непосредственно и предмет наслаждения. В этом-то и заключается еще новое воспитательное значение пения. Обыкновенно по тому, чем человек наслаждается, заключаем мы о его характере. На этом основании воспитатель может найти в самом наслаждении, доставляемом пением, новое воспитательное средство. Но прежде чем воспитателю можно будет воспитывать посредством наслаждения, он должен приготовить ученика к тому, чтобы он был способен истинно наслаждаться; отвести его от наслаждений низких и привести его к наслаждениям высоким, достойным человека, научить его находить в этих истинных наслаждениях вкус, удовольствие, удовлетворение невольным потребностям чистой, прекрасной души своей.

Итак, задача воспитателя по отношению к пению состоит в возбуждении в ученике изящного вкуса и с тем вместе охоты, любви к пению. Вкус же этот и эта любовь развиваются избранными художественными произведениями и художественным выполнением их, умеющим пользоваться всеми моментами пения (мелодическим, ритмическим и динамическим) и извлекать все изящное, заключающееся в словах и звуках песни. Так, воспитанный ученик не будет находить вкуса, не станет искать удовольствия в наслаждениях низких, нечистых, порочных. Конечно, и наслаждение пением есть также чувственное наслаждение, но одно из самых благородных, возвышенных, далеко не похожих на наслаждения прочих, низших внешних чувств: обоняния, вкуса и осязания. Мало того, оно есть не только чувственное, но вместе и духовное наслаждение, что само собой очевидно следует из того, что мы сказали выше о влиянии пения на душевные, внутренние чувствования. Оно доставляет такое наслаждение, спутниками которого бывают не волнующие нас страсти, нечистые, тревожные помыслы и пожелания, но душевное спокойствие, душевный мир, душевное веселье, тихое, чистое, небесное. Поддерживать в воспитаннике такое душевное спокойствие, возбуждать такое веселье — это одна из важнейших обязанностей воспитателя. Такой мир и веселье души — это отблески того внутреннего безмятежного счастья, той небесной невинности, той предустановленной гармонии всего детского существа, которые так поражают и прельщают нас в детях, то безоблачное, чистое голубое небо, под тихой сенью которого совершается живой процесс развития всех телесных и душевных сил человека.

Показав, как действует образовательно пение на чувствования в значении искусства и на познавания в значении учебного предмета, остается нам еще рассмотреть, как избежать воспитателю вредных влияний, возможных при обучении пению.

Пока пение остается пением, искусством, едва ли оно может иметь какое-либо вредное влияние. Всякое искусство само по

себе священно. Но и священное, когда им злоупотребляют, может превратиться во зло, а известно, как много злоупотребляют пением. Не будем говорить о том, как часто обольстительными словами и звуками вливаются в чистую душу нечистые помыслы и пожелания, возжигаются в невинном сердце преступные страсти. Не будем говорить и о том, как часто оскверняется святыня небесных звуков низведением пения на степень корыстного ремесла. Скажем только о том, что пение, преступив надлежащую меру, становится мучением, бичом как для слушателей, так и для самих исполнителей. Опыт показывает, что дети, которые поют слишком много — до работы, за работой и после работы,— бывают не способны к глубоким и неподдельным чувствованиям, к серьезным размышлениям, к тщательным трудам, а впоследствии из них делаются сентиментальные, плаксивые, болезненные существа, люди бесхарактерные и поверхностные, не способные приняться с энергией ни за какой труд, раздробляющие свое время и силы, беспрестанно блуждающие, переходящие из одной сферы деятельности в другую. Это внутреннее неспокойствие, волнение часто бывает соединено с наружным при самом пении: темп они переменяют беспрестанно и произвольно; ударение делают не на тех звуках; глаза, вся голова, руки, ноги, все тело их приходит в такое судорожное, раздражающее и нервы слушателей движение, которое у детей обыкновенно происходит бессознательно, машинально и все-таки невыносимо, несносно, а у взрослых иногда бывает и рассчитано и потому тем отвратительнее. Эти замечания прямо ведут нас к решению последнего вопроса: в чем состоит воспитательная сила обучения пению в училище?

Прежде показанное нами действие пения на чувствительную и познавательную способность возможно и в том случае, когда поет один ученик. Того же значения, которое мы рассмотрим теперь, пение достигает только тогда, когда поет несколько учеников вместе, хором. В таком случае благотворное влияние пения на чувствительную и познавательную способности значительно усиливается; чувствование одного ученика возжигается чувствованием прочих; искры отдельные как бы сливаются в одно пламя; познанное по одиночке соединяется в один фокус, собирается в одно светило, разливающее свой свет на всех и каждого. С другой стороны, обучение пению многих учеников разом оказывает такое влияние на волю их, пред которым бегут все тени ее, исчезает все, что может искажать ее.

Пение, можно сказать, есть единственное искусство, которое не только допускает, но для своей полноты и совершенства даже требует, чтоб в его выполнении принимали участие многие. На этом основывается то необходимое условие пения хором, которое требует, чтобы в нем все различные, отдельные силы уравновешивались. Без равномерности всех частей никакое произведение искусства не может назваться художественным; цельное впечатление, производимое пением, тотчас исчезает, коль скоро резко

слышится, выдается голос одного певца или певицы. Уравновешение же сил требует, во-первых, укрепления сил слабых и, во-вторых, смягчения, умерения сил грубых. Вообще можно отличить в людях натуры художественные и нехудожественные. Это различие замечаем мы уже в детях. В каждом классе есть ученики, которые хотя и не показывают прямо своего отвращения к музыкальным впечатлениям, однако же не иначе, как с некоторым внутренним сопротивлением, могут быть доведены до того, чтобы принять живое участие в пении: эти натуры нехудожественные, и за это никак не следует упрекать их: такова уже их натура. Они могут носить в груди своей столь же теплые и сильные чувствования, как и художественные натуры, но в них мало потребности выражать, обнаруживать свои чувствования. Впрочем, воспитатель должен работать и над такими натурами, чтобы побудить их выйти из сосредоточений чувствований своих в глубине души своей. На них-то в особенности действует оживительно пение хором: дети, не решающиеся петь по одиночке, часто поют вместе с другими довольно живо.

Напротив, есть ученики в каждом классе, о которых хотя и нельзя сказать, чтобы чувствования их были глубже и сильнее прочих, но которые имеют потребность тотчас же обнаружить, выразить, сообщить другим свои чувствования; имеют непреодолимое желание проявить во вне то, что происходит внутри их — это натуры художественные. На них пение хором оказывает действие умеряющее, смягчающее их резкость, грубость. Как всякое общение требует самоотвержения со стороны отдельного лица, внимания к прочим лицам, самоподчинения целому, так и пение хором исключает возможность всякого резкого, грубого, неизящного, нехудожественного пения со стороны этих художественных натур. Но в обоих случаях, как для художественных, так и для нехудожественных натур, пение хором имеет на волю влияние воспитательное, образовательное. У натур нехудожественных слабость воли причиной того, что воля не помогает чувствованиям выразиться; а потому их воля воспитывается тем, что она укрепляется и возбуждается к деятельности; напротив, у художественных натур невозбудимость воли заставляет выражать чувствования прежде даже, чем они успеют надлежащим образом сформироваться; следовательно, воля их воспитывается обузданием, умерением, даже переломом ее. Таким образом, уравновешение сил имеет последствием уравнение воли.

Но не в этом только заключается все воспитательное влияние хорового пения на волю. Оно соединяет волю каждого отдельного певца в общую волю посредством выполнения общего им дела. Спеть вместе, хором — это дело важное, великое в глазах целого класса, для всего училища. Но далее такое значение пения хором выступает уже за тесные пределы училища: оно поддерживает дух общения в гражданах, сливая силы отдельных лиц в одно общее целое, соединяя граждан между собой в одно общее

чувство — чувство дружбы взаимной и любви к одному, общему им, целому отечеству. Такими чувствами проникнуты, как известно, общества германских певцов, действующие не только порознь, но по временам соединяющиеся вместе и тем прообразующие собой единство общего всем им отечества, единой Германии.

Хоровое пение, становясь общим делом, требующим серьезного внимания, общения, устраняет окончательно все искажения этого благородного искусства отдельными лицами, оно увлекает за собой того, кто думал бы отстать, и удерживает того, кто любит забежать вперед.

Такое уравнивающее, соединяющее силы действие имеет не только одноголосное, но и многоголосное пение. С первого взгляда кажется, будто многоголосное пение раздробляет, рассеивает чувствования, внимание и волю; но опыт показывает противное. Одноголосное пение требует уравнения отдельных певцов; многоголосное — требует, сверх того, и уравнения различных голосов. Если эти требования будут исполнены, то и многоголосное требует, сверх того, и уравнения различных голосов. Если эти требования будут исполнены, то и многоголосное пение представится таким же художественным произведением, как и одноголосное, даже более художественным. Одноголосное пение можно сравнить с рисунком, сделанным одной краской, а многоголосное с картиной, составленной из разных красок; картина производит неприятное впечатление, какое-то внутреннее беспокойство, рассеянность внимания, когда в ней одна краска выступает резко за счет других; напротив, она успокаивает и сосредоточивает внимание, когда все краски гармонируют между собой.

Заметим мимоходом, что доктор Шварц недавно основал систему пения на физиологии, требуя, чтобы обучение пению исходило из точного знания организма голоса, а доктор Георг Левин в Берлине недавно изобрел особый инструмент, ларингоскоп, посредством которого можно видеть внутренность голосового аппарата в человеке и наблюдать над его отправлениями, а следовательно, и лечить горловые болезни — охриплость, потерю голоса и т. п., столь важные для учителя вообще и в особенности для учителя пения. Недавно г. Левин вылечил человека, уже девять месяцев почти совсем потерявшего голос, посредством одной быстрой операции, которая не сопровождалась ни невольным страхом со стороны больного, ни болью.

В заключение скажем несколько слов о методе, какую лучшие специалисты-педагоги советуют употреблять при обучении пению.

Как язык изучает ребенок сперва по слуху, а не по книгам, так по слуху же, а не по нотам следует начинать обучение пению, и притом с самого младенчества. Дитя, слыша, как поет мать, как поют старшие братья и сестры, старается и в этом подражать им, начинает само петь. Воспользоваться этим невольным побуждением ребенка к подражанию — долг его матери, воспитатель-

ницы, но не иначе, как предлагая ему простую, чистую детскую мелодию, с понятным, однако же, вместе и поэтическим текстом, как например предлагают Эрк, Зильхер и другие композиторы хоралов.

Такие упражнения в пении с голоса должны продолжаться значительное время, пока, наконец, можно будет перейти и к нотному пению; как то, так и другое пение может быть соло и хором, голосное; для переливов звуков всего лучше сопровождать его скрипкой, а для наглядности — фортепиано. Но в пении хором необходимо начинать с одноголосного и уже гораздо позже переходить к многоголосному хору, как к сложнейшему.

Давно уже считали удобнейшим и легчайшим для учеников заменять ноты цифрами; но в Германии давно бросили цифры и опять принялись за ноты. Во Франции же, хотя недавно и возобновил нечто подобное Шеве, но, отвлекая от личности учителей, обучающих пению по методе Шеве, нельзя еще пока решить, будет ли эта метода иметь ту же участь, как и прежние цифровые методы или же восторжествует, наконец, над нотным пением. Во всяком случае теперь уже вводить методу Шеве во всеобщее употребление невозможно, особенно у нас, за недостатком учителей, основательно знающих эту методу. Однако же, не кидая нот, не следует пренебрегать вовсе и цифрами, а именно: для обозначения интервалов, для ясного ознакомления с терцией, квинтой, септимой и т. д.

Когда настанет для мальчика и девочки критическое время перелома голоса, то все советуют совершенно приостановить пение, выжидая того времени, когда голос вполне определится.

Такова в самых общих чертах принимаемая ныне постепенность к обучению пению.

Это обучение стало распространяться в Германии особенно со времени Песталоцци. Ученик его Негели (издавший вместе с Пфейфером в 1810 г. руководство к обучению пению по Песталоцциевым началам), а за ним Наторп, Генчель, Зильхер, Кюблер, Шертлих, Гефер, Герсбах, Каров, Штарк, Леберт и в особенности Людовик Эрк способствовали наиболее тому, что обучение пению введено ныне в Германии во все народные и другие училища как один из необходимых элементов образования и весьма хорошее средство воспитания.

Не так пока смотрят на пение у нас. В народных школах оно почти неизвестно и даже в средних учебных заведениях играет весьма жалкую роль. Всему этому возможно помочь не иначе, как учреждением и у нас многих учительских семинарий, где бы могли образоваться, между прочим, и учителя пения.

6. КАК УЧИТЕЛЮ ВЕСТИ СЕБЯ С УЧЕНИКАМИ

Кроме научной и педагогической способности, учительская должность требует еще способности, которую можно назвать

нравственной и которая состоит в умении обращаться с учениками.

Хотя все эти способности равно необходимы для учителя, так что в этом могут сомневаться разве только люди, не имеющие никакого понятия о деятельности и призвании учителя; однако же всего менее обращается внимания на обхождение учителя с учениками даже там, где два других требования или условия исполняются с должной рачительностью. А потому не излишним считаем мы сказать несколько слов об этом важном, особенно в наше время, предмете.

Обыкновенно ученики заключают об учителе именно по тому, как он с ними обходится, и, надо сознаться, что инстинктивное суждение их об учителе в этом отношении оказывается большей частью верным. Знания, ученость учителя могут вызвать в учениках уважение к нему; его искусство учить может наглядно убедить их в ощутительной пользе его уроков; но любовь и доверенность они оказывают только тому учителю, который соединяет с качествами знающего и дельного преподавателя еще и умение обходиться с ними. Только такого учителя называют они хорошим учителем, только такому они повинуются, подчиняются с полной охотой; только о таком учителе сохранят они признательную память, соединенную с искренней любовью и полным уважением, и по выходе из училища.

Понимать с самого начала, что для этого нужно, есть счастливый дар, который не всякий учитель приносит с собой при самом вступлении в учительское звание. Многие научаются этому уже после того, как наделают много промахов и ошибок, к собственной досаде и не к пользе своих учеников, а многие и никогда этому не научаются.

Пренебрежение учениками, даже презрение к ним, недоверчивость и произвол в обращении с ними — вот источники этих промахов и ошибок. Есть учителя, которые беспрестанно боятся уронить свое достоинство, свою важность пред учениками, а потому держат себя с ними в отдалении, недоступны для них, давая им при всяком случае чувствовать существующее между ними расстояние, показывая, как они во всем зависят от своих учителей, как велика их подчиненность в отношении к своему начальству. Но, положим, что такой учитель придет в ближайшие соотношения с родителями своего ученика, будет введен, например, даже в дом их; не скажет ли ему тогда чувство приличия, что он обязан выразить и ученику то внешнее уважение, которое следует оказывать детям знакомого дома? Разве одна случайность ближайшего знакомства с родителями ученика должна иметь такое влияние на учителя, чтоб изменять его отношение к ученику? Разве чувство приличия не должно заставить учителя быть равно внимательным, вежливым ко всем ученикам, знаком ли он ближайшим образом с их родителями или нет? Разве не все родители имеют право требовать, чтоб учитель не пренебрегал их детьми,

их лучшим сокровищем, которое они вверяют учителю с полной уверенностью, что он не пренебрежет ими? Если приличие требует, чтоб учитель в присутствии родителей ученика оказывал ему вежливость, внимание, ласковость, то справедливость требует, чтоб это же оказывал учитель своим ученикам и в отсутствии их родителей. Ничем другим в большей части случаев учитель не может показать уважения своего к родителям, как таким обращением с детьми их. Выражать неуважение к детям — значит выражать вместе и неуважение к их родителям, на что, без сомнения, никто не имеет права. Учитель, не желающий заслужить себе справедливого упрека в неприличии, невежливости, грубости или же в двуличности, лицемерии, будет всегда обращаться с младшими учениками своими с той же ласковостью, а со старшими с той же внимательностью, как уже одно простое приличие требовало бы обращаться с ними в присутствии их родителей. Само собой разумеется, что между домом и училищем есть разница: в классе ученики являются в отношении к учителю не как отдельные личности, а как совокупность их; это понимают и сами ученики и потому обращаются с учителем в классе не так, как встретившись с ним в одиночку. Но как бы то ни было значительно это различие, оно нисколько не исключает благорасположения учителя к ученикам, а тем менее дает ему право быть с ними невнимательным, грубым, дерзким.

У детей и юношей такое тонкое, верное чутье, что они очень хорошо понимают, как с ними обходятся: стоит только учителю обращать на это должное внимание, и оно будет для него верным руководством при обхождении со своими учениками. Ученики не требуют от учителя ни того шутливого обращения, которое решительно несовместимо со званием учителя и воспитателя, ни тех пустых, рассчитанных форм светского обхождения, которые вообще маловажны, а детям, мало знающим в том толку, кажутся просто смешными; но того дружеского, живого, теплого к ним участия, которое выливается прямо из души и которое вообще есть верный признак истинной образованности,— этого ученики, действительно, ожидают от учителя, и тем больше имеют на это права, чем больше в том нуждаются. Не привыкшие к отталкивающему и холодному обращению с ними, чувствительные, щекотливые ко всякому грубому и оскорбительному слову и действию, они могут быть доведены даже до открытого сопротивления крутым, резким, вообще неискусным, неловким с ними обращением. Не менее того показывает опыт, что, напротив, они стараются вести себя прилично, когда такое же поведение учителя их на то вызывает; они избегают случая провиниться, если знают, что их щадят, милуют; они не позволяют себе никакой непристойности, если не находят к тому никакого повода в самом учителе; вообще они уважают того, кто уважает их. Если и прорвется какая-нибудь грубость, непристойность, неприличие, вообще проступок со стороны одного из их товарищей, то уважаемый и любимый

учитель может быть уверен, что прочие не поддержат его, не скроют от него проступка и даже облегчат возможность принять против провинившегося надлежащие меры.

Есть учителя, которые смотрят с недоверчивостью на все, что делают ученики. При всяком случае они подозревают их в злом умысле и потому беспрестанно сердятся и горячатся. Этим обнаруживают они ту слабость, которая не может ни понимать слабости других, ни сносить их. Разве дети, отданные им на воспитание, уже более не нуждаются в нем? Разве они не могут иногда забываться, выходить из пределов дозволенного, предписанного, установленного, не умея вообще вести себя в пределах должного? Разве нет другого объяснения всякого их проступка, кроме злоумышления? Конечно, нельзя вообще сказать, что ненасытная жажда познаний и вообще образованности гонит мальчиков и девочек в школу; но все же они не с тем являются туда, чтобы сопротивляться учителю. Если ученик ленится; если прибегает к чужому пособию или употребляет другие недозволенные средства для исполнения заданных ему работ; если подсказывает своему товарищу или старается вывести его из затруднения другим образом, то надобно быть совсем слепым, чтобы видеть в этом неприязнь против учителя. Или, если ученик рассеется как-нибудь во время класса, займется посторонним, будет разговаривать с соседом, также если ему не удастся сделать или выразить что-либо так, как следовало бы, то разве только преднамеренное зложелание может объяснять это тем, будто все это делается с целью раздосадовать, огорчить, оскорбить учителя. У молодежи, которая еще не рассуждает зрело, еще не умеет взвешивать своих действий, неосторожно увлекается минутой, подобные явления так естественны, что они неизбежны, зачем же придавать им важность? Учитель всегда должен быть готовым видеть и испытывать много такого, чему быть не следовало бы; из этого многое, однако же, так маловажно, что лучше всего и не замечать его. Иное можно остановить одним взглядом, легким намеком, другое исчезает само собой, когда учитель в роковую минуту даст ученику случай заняться чем-либо самостоятельно. Есть проступки такие ничтожные, что учитель может позволить себе иногда смотреть на них сквозь пальцы, рассчитывая на то, что все пройдет скоро и само собой. Многие шалости тогда именно и потеряют свою невинность, если мы усомнимся в ней. Маленькие вольности, которые могут быть без вреда дозволены ученикам, много способствуют поддержанию в них бодрости духа, веселости, охоты к ученью и готовности повиноваться. Если ученики знают, что им предоставляется свобода в известных, хотя бы и тесных границах, то они и этим легко удовольствуются, а сами остерегутся слишком далеко переступить за эти границы, не считая себя на то в праве и вообще не одобряя никаких грубых проступков. Снисхождение со стороны учителя к маловажным проступкам возбуждает в них любовь и преданность к нему; а кому неизвестно, как много зависит успех

ученья от взаимных добрых отношений между учителем и учениками? Конечно, для установления таких отношений требуется некоторое умение, искусство со стороны учителя. Но кто не умеет ездить на молодом коне, тот лучше и не садись на него; а если уж сел, то по крайней мере не жалуйся, что движения его слишком живы, и заблаговременно слезай, пока конь еще не успел наделать вреда и тебе и самому себе. Жестокостью тут не сделаешь ничего. Замкни сердце свое от молодежи, и она сама замкнет свое сердце, от природы открытое. Жестокость, суровость, строгость учителя превращает добрую волю, доброе намерение учеников в злую, в зложелание. Стоит только беспрестанно подозревать учеников в дурном, ожидать от них только дурного, тогда и самый лучший ученик подвергнется опасности наделать много дурного. Такой учитель губит, портит нравственность учеников своих.

Наконец, есть учителя, которые обращаются с учениками своими, руководствуясь произволом, капризом. Произвол, каприз есть признак бесхарактерности. Кто допускает сегодня то, за что вчера наказывал, бывши в раздраженном состоянии, или сегодня недоволен тем, за что вчера изъявлял удовольствие, тот человек бесхарактерный и неспособный исполнять учительскую должность. Кроме того, что он вообще колеблется между жестокостью и мягкостью, без всяких начал, оснований, правил,— он еще и не умеет найти надлежащие меры ни для той, ни для другой. Раз он чрезмерно строг там, где достаточно было бы одного напоминания или выговора, а в другой раз он слишком слаб там, где следовало бы употребить меры строгости, он то фамильярничает, братается с учениками, то вдруг превращается в недосягаемого богдыхана. Ученики умеют очень скоро понять такого господина и с этим понятием соображают потом свое поведение. Тогда все уже будет зависеть от того, клонится ли учитель больше к строгости или к слабости. В первом случае учитель скоро так напугает своих учеников, что они перестанут доверять ему и тогда, когда он захочет приласкаться к ним; урока его дожидают с трепетом; даже его ласковая мина не отгоняет от них опасения, что вот-де внезапно ударит в них молния из безоблачного неба. Если же учитель больше слаб, чем строг, то горе ему: он пропащий человек. Шалость, принадлежащая к числу самых обыкновенных спутниц детского и юношеского возраста, найдет тысячу средств поставить его в самое затруднительное положение; ученики будут искать удовольствие в том, чтобы этого добряка сперва рассердить хорошенько, а потом полюбоваться, как он станет беситься. Можно вообразить себе, что бывает тогда с ученьем. Назначаемого им наказания ученики перестают бояться; а если оно падет, как обыкновенно бывает в таких случаях, на невинного, который иногда просто подставляется вместо виновного, то к мучению учителя прибавляются еще громкие и, правду сказать, заслуженные упреки в несправедливости. Ученики всегда ждут от учителя справедливости во всех действиях. Учитель должен знать своих учеников;

должен знать не только каких можно ожидать от них познаний и работ, но и какого они поведения, характера, чтобы на этом основании судить о них справедливо. Человеку зрелому нетрудно видеть насквозь юношей своих, если бы они и пытались притворяться или скрытничать: при своей природной откровенности, они не могут ни искусно, ни долго притворяться; а уважение, внушаемое в них стойким, серьезным характером учителя, облегчает ему возможность сдерживать их в должных границах. Если ученик и провинится пред таким учителем, то сознание своей виновности обезоруживает виновного, так что молча и терпеливо подчиняется он справедливому наказанию. Как бы ни был строг приговор над ним учителя, он сознает, что заслужил его, и потому он не осмеливается противиться ему.

Вообще кто имел случай близко наблюдать над неприятными сценами, происходящими от времени до времени между учителем и учениками, тот легко убедится, что многих из них можно было бы избегнуть обращением учителя с учениками спокойным, твердым, благоразумным приноровлением к детской и юношеской природе, но вместе с тем и полным любви. Любовь к детям разумная, истинная научит учителя лучше всего, как ему вести себя с учениками: она же ведь научает этому нежную, но умную мать, твердую и вместе снисходительную, строгую и вместе любящую свое дитя, как дитя свое, и вместе уважающую в нем человека.

7. ТИШЕ, ДЕТИ!

«Тише, дети, перестаньте шуметь!» Как часто эти слова раздаются в училище и еще чаще в доме родительском! А все ли учителя и родители думали о том, какое действие производит поминутное повторение этих слов?

В классе, за уроками эти слова имеют и действие, и смысл; но вне классов, после уроков, что помогают они и что они значат? Может быть, на минуту дети и остановятся, перестанут шуметь, а потом снова примутся за свое, потому что им невозможно исполнить этого бессмысленного приказания. Так приучаются они не исполнять и прочих приказаний, уже основательных, справедливых, разумных; привыкают к неповиновению.

Дети, здоровые телом и душой, не могут играть и в то же время молчать. Если им не с кем говорить, то они будут болтать хоть сами с собой. Это потребность детской природы, и потребность разумная, благотворная. Их чувствования, мысли и желания действуют, можно сказать, механически на язык; что происходит внутри их, то непременно выходит у них тотчас же наружу. Мы, взрослые, владеем собой столько, что можем вовсе не высказываться; молчим даже там, где следовало бы говорить; а дети всю душу свою открыть готовы. Откровенность, искренность, правдивость — природные свойства детской души; кто же осмелится посягнуть на них? Язык — природный дар человека, необходимый

для сообщения его с другими людьми; он составляет такую потребность его, которая должна быть развиваема с самого младенчества, и в самом деле развивается самими же детьми беспрестанным, неумолимым их лепетом, болтаньем; кто же отважится убить этот дар в самом его зародыше? Можно ли представить себе живую детскую игру без разговоров, без шума, когда все внутри их кипит, все просится наружу, все требует деятельности? Кто же захочет останавливать эту деятельность?

Если бы даже и можно было заставить детей замолчать во время игры, то и тогда никак не следовало бы прибегать к этому странному средству отделаться от шума их, потому что молчание для них вредно, пагубно, не только физически, но и нравственно. Когда за игрой они кричат и шумят, нечего опасаться за их нравственность; когда же молчат или же начнут шептаться между собой, то невольно делается за них страшно: кто знает, что они думают и о чем тихонько говорят между собой? Правда, господам гувернерам и родителям разговор и шум детский представляет много эгоистических неудобств. Правда и то, что дети своим шумом мешают им заниматься так называемыми серьезными делами — злословием, сплетничанием, чтением романов и т. п. Но удобства, проистекающие из одного эгоизма, недостойны родителей и воспитателей; а от помехи серьезным в самом деле занятиям можно постепенно избавиться... чем же?— привычкой. Легко можно привыкнуть к детскому шуму, можно привыкнуть до того, что и слышишь его и в то же время не слышишь, не замечаешь, т. е. не видишь в нем для себя никакой помехи; даже, скажем больше, без этой кипучей детской жизни около себя чувствуешь, что работа идет как-то вяло. Кто не знает, что многие, занимающиеся очень серьезной работой, любят заниматься ею в одной и той же комнате с детьми, или по крайней мере в таком соседстве с ними, что слышно каждое их слово, звонкое, как серебряный колокольчик, живое, как сама жизнь, откровенное, как сама правда?

Шумите же, дети, вокруг нас; играйте, веселитесь; будьте, словом, детьми,— и мы с вами забудемся, будем как дети, и внидем в царство наше!..

8. ДЕТСКИЕ САДЫ

В 1860 г., апреля 25, в день рождения Фребеля, было торжественное открытие заседаний берлинского общества, составившегося из дам, но к которому они пригласили и несколько мужчин с целью, как сказано в уставе, «учреждения и распространения детских садов». Почти в самом начале своего существования, это общество уже успело завести три детских сада. Они управляются советом, избранным из 9 дам и 6 мужчин. Но самая техническая, т. е. педагогическая часть, вверена особому комитету, состоящему из трех педагогов-специалистов и из двух матерей семейства. Раз в месяц бывают собрания общества, на которых дается отчет о действиях совета и комитета и вообще о садах; предлагаются

обществу на обсуждение и разрешение все важные вопросы, касающиеся самой деятельности его, равно как и общие педагогические вопросы, и читаются мужчинами, т. е. членами совета и комитета, статьи педагогического содержания. Членов общества, дам и девиц было с самого уже начала 80.

А у нас многие ли дамы знают о существовании Фребеля и детских садов, имеют понятие об их значении, помышляют о введении их в любезном отечестве? Между тем ввести их у нас, особенно в столицах и других больших городах, очень легко: стоит только преобразовать в детские сады приюты наши, которые принесут тогда не ту пользу, какой теперь многие обыкновенно довольствуются. Начало этому преобразованию, как говорят, уже сделано в нашей столице; остается продолжать. Но чтобы это дело первой важности пошло и у нас успешно, необходимо сперва образовать учительниц для детских садов. Где же можно их первоначально образовать, как не в месте рождения этих учреждений, в Германии? Вышедшие оттуда первые русские учительницы образуют потом и на своей родине множество других. Стоит только этим делом позаняться серьезнее, и все пойдет как по маслу, без всяких других издержек, кроме тех, которые теперь если не бросаются на ветер, то во всяком случае не достигают вполне своей цели. Тогда пред вами, дамы русские, скоро расцветут сады детей, обязанных вам больше, чем рождением,— перерождением, в честь вашу и на славу России.

9. ДЕТСКИЕ РУКИ — ЗОЛОТЫЕ РУКИ

«Самое лучшее,— сказал Жак-Поль Рихтер,— не более, как только что в пору для детей».

Ищите же для них самых лучших учителей, самые лучшие книги, самые лучшие картинки!.. Но когда вздумаете поискать и самых лучших игрушек, то наперед подумайте хорошенько, какие же могут быть для них самыми лучшими?

Бог дал нам две руки. Они приросли к нашему туловищу не неподвижно, но как ветви к дереву: они подвижны, как человеческая душа, помещены между головой и сердцем, к их, конечно, услугам. Задумает ли что голова, пожелает ли чего сердце,— руки тотчас за работу, действуют и созидают.

Вот тут-то вся тайна детской игры! Если б играть значило только смотреть да слушать, то детям довольно было бы глаз да ушей; а то есть у них еще и руки, которые у них, как говорят, все чешутся, беспокоятся, просят, подавай им что-нибудь да делать. Сколько детям ни давайте блестящих, дорогих, но неподвижных игрушек, а все они недовольны, все бегут от них играть песочком... конечно, не те наряженные, как куклы, барышни, за которых родители боятся, чтоб не запачкали своих щегольских платьицев: эти богатые — бедные дети, лишены и того удовольствия, которым может наслаждаться беспрепятственно дитя последнего нищего.

И дети правы. В самом деле, лучше песку нет игрушки. Вообще игрушка тем лучше, чем она больше походит на песок—глина, воск и т. п.; дитя может выделывать из них все, что душе угодно; над ними вечно могут работать вечно движущиеся детские руки, придавая им все новые формы. Чем меньше игрушка представляется законченной, готовой, чем больше можно сделать из нее то или другое, чем больше способна она к многоразличным изменениям своей формы, тем больше веселит, занимает, поучает она дитя, и тем она лучше. Ящик с оловянными животными или так называемый Ноев ковчег и т. п. также пригоден для маленького ребенка, потому что можно расставлять их как ему угодно, особенно если мамаша потрудится оживить эту игру маленькими рассказами. Как занимает дитя ящик с кирпичиками, из которых оно может строить себе всякие домики, замки, башни, мосты и пр.! Как любит девочка свою простенькую куклу, которую может переодевать и везде таскать за собой, не опасаясь, что она разобьется, что испортится ее дорогое платье! Сколько дела находит себе девочка в своей кухоньке с простой посудой!..

Напротив, дайте дитяти прекрасную на первый взгляд, дорогую игрушку: готовый дом, элегантный экипаж, куклу с фарфоровой головкой в пришитом к ней наглухо великолепном модном наряде,— дитя поиграет ими раза два, три и потом или все разрушит, добиваясь, как бы изменить неизменяемое, или же забросит, как вещь очень скучную.

Люди чопорные, холодные, бездушные, безжизненные никак не могут быть нашими искренними друзьями: так и дитя не может сдружиться с игрушкой, которая не терпит никаких перемен с собой, над которой оно не может испытывать своего инстинктивного влечения к деятельности, к творчеству.

Деятельность, творчество — душа детских игр. Кто не знает, кто не может понять этого, тот, конечно, будет удивляться, как могут дети бегать, играть в живую игру по целым часам и дням, не жалуясь на усталость, забывая есть и пить, не помня ни о времени и ни о чем на свете, тот не объяснит себе, почему мальчик, выходя на улицу из богатых комнат, наполненных тысячами самых изящных игрушек, увидев уличных мальчишек, с шумной живостью играющих в лошадки, в мяч, в снежки и т. п., невольно остановится, засмотрится, как будто прикованный волшебной силой, и потом, чинно возвратившись домой к своим мертвым игрушкам, не удостоит их ни одним взглядом, будет требовать все новых и новых игрушек, нисколько и никогда ими не удовлетворяясь. Напротив, дайте ему такую игрушку, научите его таким играм, которые вызывали бы постоянно его деятельность, его творчество, и вы увидите, что у него скоро пройдет то пресыщение, разочарование, та скука, тягость жизнью, которые заранее убивают в дитяти всякую энергию воли, всякую охоту трудиться, работать, действовать, творить. Фребель и за ним Георгенс наделили в наше время детей такими игрушками, такими д а р а м и, за которые дети

и выросши не перестанут благодарить их вместе со своими родителями, умеющими воспользоваться этими дешевыми драгоценностями. В германских детских садах не раз я сам был очевидцем волшебного действия на малюток игр, принесенных им в дар этими педагогами-чародеями.

О чадолюбивые папаши и мамаши! Входя в роскошный игрушечный магазин, чтобы выбрать игрушки для детей ваших, не забудьте же, что глаза дитяти скоро насыщаются, уши скоро утомляются и что только руки его требуют непрестанной деятельности.

Детские руки — золотые руки! Ими работают голова и сердце дитяти; ими развиваются телесные и духовные силы его; а развитие этих сил не есть ли воспитание?

Мало того, работая руками, дитя само себя развивает, воспитывает; а самовоспитание не есть ли конечная цель всего воспитания?

10. ВЕК ЖИВИ — ВЕК УЧИСЬ!

Молодой учитель, надлежащим образом подготовленный к своему званию, которое есть вместе и его призвание, не может не чувствовать в себе потребности дальнейшего самообразования. Желание и надежда выполнить на самом деле то, что он передумал в уме своем и что перечувствовал в своем сердце, возбуждают и поддерживают в нем эту потребность. До самого вступления своего в учительское звание он привык собирать сокровища знания и теперь не может уже отстать от своей прекрасной привычки, не может не идти вперед, вкусив от того плода, который все только возбуждает аппетит и никогда не насыщает его. Приобретенные им до сих пор познания оставались в нем мертвыми; теперь же открывается возможность приложить их. А лишь только начинает он это приложение, как уже замечает, что еще очень многого недостает ему; что он должен предаться весь своему делу, чтобы удовлетворить, не говорим уже идеальным требованиям своего звания, но по крайней мере требованиям реальным, насущным. Вокруг него все идет вперед: жизнь, науки, искусства вообще и ближайшая ему, тесно связанная с его существом наука воспитания и обучения, педагогика и дидактика, со своими началами и правилами и с их практическим осуществлением в методах и приемах. Не идти рядом со всеми этими естественными спутниками его жизни значило бы остаться позади, уединиться, изолироваться, потеряв всякую надежду догнать когда-либо быстрый полет человечества, которое все мчится без устали в невидимую даль, на крыльях мысли; с потерей этой надежды, потерять и веру в свои силы, и любовь к своему призванию — словом, все, чем он живет и движется. Если вообще сознательная жизнь немыслима для человека без постоянного прогресса, то в особенности немыслима без него жизнь учителя, которого прямое назначение пробуждать в других такую же сознательную жизнь; не-

возможна без непрестанного зарождения и развития новых жизненных семян, без живого внутреннего побуждения к саморазвитию и самоусовершенствованию, без постоянного поступательного движения вперед вместе с вечно развивающейся общей жизнью человечества.

Итак, желание и старание образовываться, развиваться, усовершенствоваться следует предполагать как внутреннюю потребность в каждом учителе, достойном называться этим именем, которым назывался некогда и тот, чье учение не перестает распространяться по лицу всей земли. Кто не чувствует в себе этой потребности, тот может сделать из себя, что ему угодно, но только никак не учителя, не наставника юношества, а кто имел эту потребность и подавил ее самодовольством, самолюбием, тщеславием, суетностью, корыстолюбием — всем, чем подавляются самые лучшие способности, тот продолжает носить только одно имя учителя, тот учитель-самозванец. Всего вкрадчивее, невидимее, бессознательнее для учителя действует гибельно на его дальнейшее самоусовершенствование самодовольство, между тем как в глазах других оно есть самый очевидный признак невежества, отсталости, подавление потребности и возможности саморазвития. В ту минуту, когда учитель скажет сам себе: «Я доволен собой», он останавливается, окаменевает, перестает идти вперед. Самодовольства пуще всего должен поэтому остерегаться учитель для блага своего собственного и своих учеников; оно тем опаснее, что нападает на свою добычу исподтишка и с чрезвычайной медленностью овладевает ею прежде, чем его жертва успевает опомниться, или же большей частью вовсе не давая ей времени сознать, понять свое страшное положение.

Для учителя, не поддающегося никакому самообольщению, потребность дальнейшего самообразования есть вместе и необходимость. Всякий периодически возвращающийся труд может и должен быть все лучше и лучше понимаем, все искуснее выполняем, все обильнее обогащаем новыми открытиями, опытами и наблюдениями, словом, все более и более совершенствоваться. И труд учителя возвращается, повторяется периодически: лишь только кончится для него путь, как уже опять он же начинается; кто же будет проходить снова прежний путь теми же шагами, какими проходил прежде? Это-то возвращение ежегодных курсов ученья и заключает в себе требование проходить его с новыми учениками в обновленном виде, с большей отчетливостью, ясностью и простотой, с большим знанием дела и практическим умением, искусством, тактом; находить в преподаваемом предмете новые стороны, с которых открывались бы новые виды, новые воззрения на предмет; смотреть на каждого нового ученика как на свежий ток газа, как на искру своеобразного ума, способного непрестанно поддерживать светлое, неугасимое пламя, раз уже возможное в душе наставника; на каждый новый класс, в который перешли вместе с ним и ученики его, как на вершину новой

горы, с которой открывается новый кругозор, восстановляющий силы путеводителя, пленяющий усталый взор его новыми красотами природы, не испытанными еще наслаждениями. Но можно ли учителю ожидать благословения свыше на те святые часы, которые проводит он среди учеников своих; можно ли надеяться, что они все более и более будут приближаться к озаряющему человека своими неугасающими лучами свету истины, добра и красоты, если сам тот, кто должен бы вести их к этому свету, убоится его, не воспарит к нему всеми силами души своей?

Не только, впрочем, ученики ставят учителя в необходимость идти все вперед и вперед, не останавливаясь ни на мгновение, но и товарищи его, такие же, как и он наставники юношества. В наш век неутомимого соперничества, общего соревнования попробуй какой-нибудь учитель остановиться,— и сверстники немедленно определят его так, что скоро над его головой разразится ужасное современное проклятие, выражающее на челе человека неизгладимое позорное пятно: «Отсталый!» Горе отсталому учителю! Никакие усилия его догнать спешащих идти за временем не будут никем признаны; не поверят ему и тогда, когда он, трудами сверхчеловеческими в самом деле догнал бы опередивших его спутников. Не говоря уже о внешних благах, он лишится и того единственного утешительного внутреннего блага, которое дается сознанием собственной невинности и которое увенчивается внутренним миром, не нуждающимся в признании со стороны внешнего мира. Если в нем не умерло еще сознание собственного достоинства, то отчаяние мало-помалу сгложет жизнь его; того же учителя, который утратит постепенно и это чувство, ожидает нечто такое, что хуже всякого отчаяния, — опошление, духовное самоубийство.

Чтобы учителю не отставать от других, от своего времени, сколько нужно ему преодолеть соблазнов и искушений? Мы умалчиваем о том, что для всякого развитого человека, умеющего дорожить каждой минутой своей жизни, не могут быть вовсе искушением—карты, попойка, посещение обществ, где разговор переливается из пустого в порожнее, где не умеют найти другого предмета для дружеской беседы, кроме сплетней, пересудов, злословия и т. п.; мы говорим здесь об увлечениях, которые сами по себе благородны, но все-таки увлечения, т. е. отвлечения от прямого пути, от прямой обязанности, от дела, для всякого учителя, исполняющего свои обязанности добросовестно, желающего идти вперед по пути, избранному добровольно. Есть учителя, у которых из ложной деликатности дверь открыта для всех во всякое время, даже в те часы, когда необходимо было бы приготовиться ему к непосредственно следующему за посещением уроку, или, что еще хуже, даже во время самого урока, и даже для тех людей, которые посещают других только потому, что не знают куда им деваться, как убить свое время. Есть, далее, учителя, которые, вошедши хоть и по делу к тому или другому знакомому приятелю,

забываются, засиживаются, забалтываются до того, что потом сами же себя проклинают, часто напутствуемые тайными проклятиями и своего хозяина; упрекают себя, зачем убили они столько драгоценного времени. Иные учителя так увлекаются одним из преподаваемых ими предметов или даже частичкой его, что бросают все остальные, и спохватываются уже тогда, когда слишком трудно или даже невозможно догнать ускользнувшее из виду, когда и то, что прежде приобрели по своему специальному предмету, вышло из памяти, потерялось за давностью лет. Напротив, есть и такие учителя, которые до того расплываются по всем предметам, раздробляют свои силы по мелочам, что уже не в состоянии бывают сосредоточить их на чем-либо одном, целом; утомленные беспокойными, беспорядочными перелетами с одного предмета на другой, они опускают крылья свои, не находя нигде и ни в чем удовлетворения, доставляемого только спокойным, обдуманным занятием, они теряют всякую охоту и способность трудиться как следует, т. е. хотя и при большем досуге, но зато и с большим благоразумием, с большей пользой для себя и для других, даже с большим духовным наслаждением, вкусом, который притупляется от беспорядочного смешения всякой всячины, но возбуждается разнообразием пищи, предписываемым правилами здравой гигиены. Бывают и такие пустые увлечения для учителя, которые обыкновенно являются тем, что на них употребляется не время серьезных занятий, а часы досуга; но, спрашивается, как учитель, у которого дел неисчерпаемое множество, может провесть границу между часами занятий и часами досуга, да и откуда возьмет он этот досуг, если захочет быть таким, каким, по его же собственному сознанию, он бы должен быть? Исключая сна, завтрака, обеда, прогулки и вообще необходимого отдыха, для чего можно полагать ежедневно не более полусуток, остальные полусутки должны распределиться на уроки, приготовление к ним и собственное самообразование. Менее 4 часов, следовательно $1/3$ полусуток, едва ли какой учитель употребляет на уроки. На каждый часовой урок потребуется ему, круглым счетом, час же приготовления, положим только $1/2$ часа, всего, следовательно, 2 часа; остается у него 6 часов, т. е. всего $1/4$ суток на все прочие занятия, и специальные, и общие. К специальным занятиям необходимо отнести: во-первых, те самые предметы, которые преподаются учителем, положим, например, география и история или даже один из этих двух предметов, например география, затем следуют вспомогательные предметы, например для географии история вообще, история библейская и церковная, история литературы своего предмета и пр. и предметы общеобразовательные — науки математические, естественные, отчасти науки юридические, социальные и политические; наконец, педагогика и дидактика, общая и специальная с методологией. И для всего этого необходимо изучать основные сочинения, общие и частные, по всем этим предметам и следить за вновь появляющимися.

замечательными сочинениями и за журналами, заключающими в себе такое содержание, которое относится как к главным специальным предметам, так и к вспомогательным, а равно за сочинениями и журналами педагогическими и дидактическими. Все это потребует, как понимает всякий, кто сколько-нибудь знаком с литературой этих предметов и с ее современным движением, много и очень много времени. На занятие общими предметами, т. е. предметами не специального, а общего образования, а также на чтение общих политических и литературных журналов, останется едва ли столько времени, чтобы при умении читать не многое, но много не упустить из виду ни одного выдающегося события, факта, явления в мире, в жизни наук, искусств и художеств, достойного быть известным всякому человеку, имеющему сколько-нибудь права называться человеком образованным, современным, а тем более учителю, на которого окружающая его среда привыкла смотреть как на человека передового или по крайней мере от которого привыкла требовать, чтобы он был в своей среде представителем образованности, и за неисполнение этого требования теряющая к нему всякое уважение.

Вот тут-то особенно трудно для учителя устоять против искушений суетности, тщеславия, пребыть верным до конца своему прямому призванию, не возносясь в те регионы, где наука, став сама себе целью, венчает истинных представителей своих венком бессмертия, но и не опускаясь в то болото умственного застоя, где с самодовольствием копошатся грубые невежды, не сочувствующие никаким человеческим интересам, не отзывающиеся ни на какую великую мысль, завоевываемую наукой, ни на какой факт — плод этой мысли и разве только умеющие употреблять в свою пользу плоды науки бессознательно, даже часто с неблагодарностью, подобно грязному животному, подрывающему корни дуба, желудями которого оно само же питается!

Употреблять не более средств, как сколько именно нужно для достижения известной цели, — вот то мудрое правило, при строгом выполнении которого невозможное становится возможным; совершаются чудеса в жизни, в мышлении и действительности. Для учителя же главная цель — это его учительство. Поэтому для него дело самой первой необходимости обозреть и совершенно узнать, в целом и во всех частях, поле, указываемое ему для возделания собственным его званием и призванием, и, не переступая за пределы своих владений, властвовать в них, как подобает полному хозяину, сведущему, дельному, опытному и благоразумному. Эта деятельность да наполнит его жизнь, да движет его сердцем, умом и волей, да возбуждает каждую фибру его сил! Если только захочет он, то без сомнения найдет и в так называемых тесных пределах училища, учительского звания вообще, такое обилие материалов для обработки, что их станет ему на всю жизнь. Овладеть этим материалом, как следует мастеру своего дела; обработать его по всем современным указаниям науки,

узнать или найти самый лучший способ передачи, сообщения ученикам своим этого материала в таком обработанном виде и, наконец, совершать эту передачу с возможной легкостью и простотой,— в этом и заключается первейшая обязанность учителя, движущий его вперед труд, благословение его деятельности, залог ее преуспеяния.

Но для этого необходимо, чтобы учитель и знал гораздо больше, и умел сделать гораздо лучше, нежели его ученики; чтобы он был для них образцом всего лучшего и в умственном и в нравственном отношении. А этого нельзя достигнуть ему иначе, как соблюдая народную нашу заповедь: «Век живи, век учись!»

Остается нам еще сказать о том препятствии к дальнейшему преуспеянию, которое всего чаще представляется учителю более или менее независимо от его воли.

Нередко нужда поборает волю, все ее прекрасные желания и стремления. Забота о том, как бы прожить со дня на день; бремя прежних и настоящих обязанностей в отношении к лицам, близким сердцу, иногда заставляют учителя напрягать все силы к той единственной цели, чтобы выработать по крайней мере необходимое для своего и их существования. Тогда — увы! учитель превращается в живую машину, готовую давать встречному и поперечному во всякое время какие угодно уроки и на какой угодно лад. Трудно решить, кто в таком случае более достоин сожаления: учитель ли, все более и более истощающий свои телесные и духовные силы и ничем их не восстановляющий; ученики ли в училище, которым он принадлежит на несколько часов ежедневно; или же дети, которым он продает себя на остальные часы? Не так еще, кажется, жалки ученики в училище, потому что недолго им приходится терпеть подобного, все более и более отстающего учителя; жалки дети, которым он дает частные уроки, потому что обыкновенно они не так скоро от него избавляются, по мудрому расчету родителей, ищущих учителей подешевле, но жалче всех сам учитель, который уже не вкушает освежительного плода, вырастающего из духовного, не механического труда; для которого все более и более исчезает внутреннее веселье и довольство; который убивает не одно тело свое, но и душу.

О вы, наставники юношества, избирающие в начале своего поприща столько уроков, публичных и частных, насколько у вас хватает времени! Подумайте по крайней мере о том, что ваши расчеты вовсе не верны: много, правда, нахватываете вы со всех сторон в самом начале, а затем, когда вы истощитесь, отстанете, вас скоро заменят другим, свежим учителем и бросят, как выжатый лимон в помойную яму!

Но на вас, выжимающих этот сок с бездушным хладнокровием эгоиста, лежит грех, еще тягчайший. Для кого вы всего более скупитесь, рассчитывая каждую копейку? Кого вы доводите до крайностей, вынуждаемых нуждой, своей безумной расчетливостью? Воспитателей детей ваших, будущих граждан вашего оте-

чества. В ком вы предполагаете геройское самоотвержение, добровольное мученичество? В тех самых людях, которых вы, если не презираете, то ставите гораздо ниже себя. Для чего вы менее всего готовы жертвовать всеми своими прихотями? Для воспитания вашего потомства. Без чего вы стараетесь обойтись? Без учителя. О, когда поймете и вы, что единственно прочное наследство, оставляемое родителями детям и государством гражданам своим,— воспитание, ученье, образование!

11. МАЛОЛЕТНИЕ ПРЕСТУПНИКИ

Вестфальское тюремное общество (в Пруссии) подало недавно адрес своему правительству, в котором просит, чтобы малолетние преступники были впредь содержимы не в тюрьмах, как было до сих пор, а в исправительных воспитательных заведениях. Оно ссылается на то, что опытом дознано пагубное влияние, оказываемое на них тюремным заключением, особенно в сообществе со взрослыми закоренелыми преступниками.

Педагогика в отношении этого весьма важного для нее предмета не может не изъявить полного одобрения такой меры. Как ни были бы строго содержимы в воспитательном заведении такого рода воспитанники, но не только человеколюбие, гуманность, но и педагогическая опытность требуют не терять в таких случаях надежды на исправление, а с этой надеждой нисколько уже не согласно сообщничество юных преступников со взрослыми. По крайней мере опытом дознано, что разного рода преступления против собственности весьма нередки именно в 13—16-летнем возрасте; вероятно, это находится в связи с совершающимся в это время половым развитием. Если таких преступников устранить от дальнейшего развращения в сообщничестве с преступниками взрослыми, то обыкновенно по прошествии критического возраста характер юных преступников получает другое, безукоризненное направление, чего особенно можно ожидать от пребывания их в таком воспитательном заведении, где главной целью поставлено будет их исправление.

Одно из подобных заведений я имел случай осматривать во всей подробности, а именно в Метре, возле Тура, во Франции. Из статистических данных, которые мне были открыты, и из устных объяснений начальства этого заведения я совершенно убедился в блестящих результатах мер, принимаемых к исправлению молодых преступников в подобных воспитательных заведениях. Мне осталось только желать, чтобы подобные заведения были постепенно учреждаемы и в нашем отечестве, где недостаток народного просвещения еще более чувствуется, чем в наименее просвещенных странах Западной Европы, и где потому число преступлений, совершаемых малолетними, не получившими никакого образования, гораздо значительнее.

Я убежден, что, чем более будет открыто у нас способов образования для народа, чем более будет заведено народных школ, тем менее будет числа преступлений вообще и преступлений, совершаемых малолетними в особенности, а следовательно, и тем менее будет нужды в учреждении того огромного числа исправительно-воспитательных заведений для молодых преступников, какое потребовалось бы теперь при страшном недостатке в народных школах и вообще в способах народного образования.

В качестве юриста я даже готов защищать как единственно справедливую и практически верную ту теорию уголовного права, которая основывается на двух главных началах: на начале предупреждения преступлений посредством правильного воспитания и обучения детей и юношей всех сословий, всего народа, и начале исправления тех, которые, несмотря на такое воспитание и обучение, увлечены были впоследствии в преступления. Я верю, что при дальнейшем очищении нынешних воззрений на преступления со стороны науки и жизни придет время, когда в тех редких случаях, когда преступник окажется совершенно неисправимым, несмотря на все меры к его исправлению и на предварительное правильное направление, данное его деятельности надлежащим воспитанием и обучением,— и общества и государства будут считать за единственно возможное и справедливое наказание такое удаление его из общества, которое совершенно воспрепятствовало бы ему причинять вред кому бы то ни было,— наказание, исключающее, следовательно, все прочие ныне употребительные роды и виды наказания, которыми переполнены современные уголовные уложения.

12. ВСЕ ЛИ КАК У НАС?

Один английский пастор, занимающийся учеными изысканиями в маленьком городке (Симанкас в Леонском королевстве, в старой Кастилии, в Испании), где в старинном замке хранится один из огромнейших во всей Европе архивов с документами, относящимися к истории испанского владычества в Италии, Португалии и Нидерландах, извещает знаменитый лондонский журнал «Атеней», что в самом городе и его окрестностях нет почти ни одного землепашца и пастуха, который не умел бы читать и писать и не знал бы первых арифметических действий. Когда было еще много монастырей в Испании, трудно было встретить хоть одно семейство, даже из бедного класса жителей, которое не имело бы хоть одного из своих членов в духовном звании; эти-то духовные лица, монахи, сами научившись грамоте и счислению, обыкновенно учили этому и своих юных родственников, оставаясь и в монашестве в самых близких отношениях к своему семейству. По уничтожении большей части монастырей испанское правительство ввело в огромных размерах систему обще-

народного образования. В селе, где около 1000 жителей, — две школы: одна для мальчиков, а другая для девочек; кроме того, в окрестностных деревнях, считающих не более 20—40 домов, есть свои маленькие школы. Учителя и учительницы — из светского звания; они получают содержание от своих обществ. Из всего этого видно, что элементарное народное обучение далеко не так дурно в Испании, как обыкновенно представляют себе не знакомые с этой страной педагоги. Во время моего пребывания в Испании я мог в этом вполне убедиться на самом деле. Одно только жаль, что в Испании нет почти книг, писанных для народа, и что потому несмотря на природную смышленность испанского народа, с которой можно сравнить только смышленность наших крестьян, и в Испании, как и у нас, круг мышления и знания весьма ограничен. Притом римский католицизм много способствует тому, что у испанцев тьма предрассудков и суеверий, гнетущих природный ум их, и что их обрядная религия почти вовсе не действует на развитие нравственных чувствований и убеждений, так что религиозность испанцев чисто внешняя, не обхватывающая души, не питающая сердца. Впрочем, испанское сельское народонаселение далеко не так подчиняется духовенству во всех своих частных, общественных и политических воззрениях, как такое же народонаселение французское; вообще, испанцы не питают к духовенству того слепого уважения, которым оно пользуется и даже злоупотребляет во Франции. Испанец по своей природе столько же свободомыслящ, как и наш русский мужичок, а потому авторитет духовенства нисколько не стесняет его ни в мыслях, ни в действиях. Уважая сан духовного, он не уважает его личности, если она того не заслуживает.

Я бы мог и дальше продолжать сравнение между двумя народами, отделенными наибольшим расстоянием во всей Европе. Сходство их поражало меня на каждом шагу: та же пропасть между так называемыми высшими сословиями, совершенно офранцуженными, променявшими свою поэтическую национальную одежду на французские моды, которые им вовсе не к лицу, свой звучный, прекрасный язык на заимствованный, французский же, невежественными и в то же время богато одаренными природой, суеверными и в то же время вольнодумцами, и между низшими сословиями, представляющими собой окаменелые остатки средневековой жизни со всеми ее чудесами и причудами, достоинствами и недостатками. Та же навязанная извне централизация, неприязненная народом, разъединенным в своих интересах, обычаях, нравах, во всем своем быте. Такая же администрация, на вершине которой могут стоять люди, нисколько не отличающиеся знанием специальности своего звания. Такой же суд, в который никто не верит, ни даже самые судьи. Такое же законодательство, не проникающее в глубину народной жизни, идущей своей дорогой...

14. ПЕРЕХОДНОЕ СОСТОЯНИЕ

Надо сознаться, что учителя и еще более родители мало обращают внимания на тот неоспоримый факт, что чувство личности в дитяти развивается не вдруг, а весьма медленно и вообще постепенно и что с этой постепенностью неразрывно связаны многие явления в их внешней жизни, которые для своего правильного объяснения и обсуждения требуют внимательного изучения физико-психических законов этих явлений.

Здесь не место распространяться об этих законах. Достаточно указать на некоторые важнейшие их проявления, чтобы воспользоваться ими при воспитании и обучении детей.

Первые годы живет дитя жизнью родителей. Это так верно, что родители со своей стороны не видят и не ищут в своем дитяти ничего, кроме самих себя. Высшая для них радость признавать в чертах лица и вообще в выступающих мало-помалу особенностях дитяти свои собственные черты и особенности, родители наслаждаются созерцанием своего единства с детьми своими. Дитя является в это время только живым осуществлением этого единства,— творением, в котором телесная и духовная природа его родителей повторяется и продолжает свое существование.

С тех пор как дитя отдается в училище, оно мало-помалу сживается с ним. На нем отпечатывается деятельность его учителей с такой полнотой, что они нигде не находят для себя такого удовольствия, удовлетворения, как среди своих маленьких учеников, которые преданы им добровольно и без малейшего сопротивления и которые со всем усердием стараются предупреждать все их желания и требования. Инстинкт подражания сливается в детях с привычкой повиновения так, что они совершенно подчиняются сперва родителям, а потом учителям.

И так в обоих случаях дитя еще, так сказать, заключается в других лицах, а не в себе самом: оно еще вне себя. А почему? Потому, что еще не развилось ни телесно, ни духовно: оно еще, можно сказать, не совсем готово, закончено. Мера и отношения членов его телесного организма еще не определились окончательно; силы и стремления его духа развились еще не все и не вполне. Все в нем еще растет, нуждается в чужой помощи, уходе, надзоре, наставлении, ученье. Чем более ему недостает чего-либо, тем более для него необходимо пооплнять этот недостаток с помощью других.

Но вот наступает время, когда существо дитяти начинает само в себе слагаться. В телесном отношении — это время созревающей возмужалости. Тело оканчивает процесс своего ращения вместе с тем внутренним развитием, которое делает его способным к более своеобразной деятельности и делает из него отдельное целое. Этой физической отдельности соответствует с духов-

ной стороны чувство своей самостоятельнссти, чувство своей личности. Впрочем, все это не совершается внезапно, разом; вообще начинается довольно поздно, лет с 14, да и впоследствии требует еще многих дополнений для своего осуществления. Это время перехода, перелома, время критическое. Оно требует совокупного действия всех наличных сил, напряжения их в такой высокой степени, что не всегда проходит без вредных последствий. При неправильном развитии часто случается, что телесный организм, вследствие напряжения, или просто разрушается, или же подвергается тяжелому, медленно проходящему изнеможению. Особенно достойны те заблуждения, в которые часто впадает юноша, когда он при первых попытках овладеть собой и определить свои отношения к окружающему миру или не будет действовать надлежащим образом, или же примет не надлежащее направление. Вспомним только об искажении воображения, фантазии, вследствие которого юноши ставят себя в жизни или в неприязненное положение, или же в легкомысленное; далее вспомним о туманной мечтательности, которая часто продолжается до гробовой доски; о влюбчивости, иногда слишком рано проявляющейся, и т. п. Если этот критический период и идет правильным ходом, то все-таки сопровождается необыкновенными, можно сказать, болезненными симптомами. Всегда заметны в юноше некоторая вялость, общее ослабление организма. Ни в какое другое время не приходится так часто напоминать детям, чтоб они держали себя прямо и вообще прилично. Тело, вдруг вытянувшееся, опускается как бы от истощения сил, везде ища себе опоры; даже при гимнастических упражнениях, требующих особенного напряжения сил, оно оказывается не так сильным, не так способным долго выносить это напряжение, как можно было бы ожидать, взглянув на рост юноши. Искривление позвоночного столба и всего туловища, которому особенно часто подвергается более слабый телесный организм девочки, показывается в это именно время и требует особенного внимания со стороны родителей и воспитателей, если не безотлагательной помощи врача. Можно также заметить, что и духовная жизнь погружается в какую-то лень, бездействие. Тихая мечтательность заступает место прежней живости и подвижности. Учителям часто приходится жаловаться на бессмысленную рассеянность, на недостаток внимания и на медленные успехи своего ученика. Работы его далеко не соответствуют ожиданиям; прилежание или совершенно пропадает, или же поддерживается только усиленной настойчивостью со стороны учителя. И между тем все это только видимая, внешняя сторона того в тайне совершающегося живого внутреннего процесса, посредством которого индивидуальность, личность, самостоятельность дитяти старается сосредоточиться в себе и принять свой особый образ. В противоположность ослаблению мускульной деятельности, тем сильнее возбуждается нервная система, которая при слишком сильном раздражении

легко возбуждает опасные, даже смертельные болезни: нервную горячку, воспаление мозга и пр. Таким усиленным раздражением этой важной стороны организма объясняются вызываемые часто самым ничтожным поводом порывы вспыльчивости, запальчивости, страстной горячности,— словом, все неправильности, уклонения, странности в поведении юноши, так что о нем говорят обыкновенно в это время, что он не успел еще перебеситься.

Главное, существенное в этом периоде состоит в том, что развитие самочувствия необходимо ведет к противоположению себя всему остальному миру, к отделению себя от всего окружающего, к разъединению и проявлению вмещавшихся в себе противоположностей, которые были до того в непосредственном тождестве. Мальчики и девочки, жившие и игравшие прежде вместе, согласно, дружно, теперь расходятся; юноши и девушки идут своей особой дорогой, пока, наконец, не придет время, когда они опять ищут один другого, но уже другим образом и при других обстоятельствах. Даже между братьями и сестрами уничтожается в заметной степени прежняя общность. Выросшие сыновья и дочери уже не нуждаются в родительском уходе, надзоре, защите и покровительстве в том объеме и в той степени, как прежде: они становятся на свои ноги, начинают быть самостоятельными, и чем сильнее проявляется в них самостоятельность, самочувствие, тем более силятся вырваться из посторонней власти, освободиться от чужого влияния.

Благоразумно поступают родители, теперь предоставляющие им большую свободу, хотя продолжая, однако же, внимательно и осторожно наблюдать над ними. Их взаимные отношения, даже где идет дело о том, чтобы остановить и направить детей своих, теперь уже не такие, как к детям, не могущим еще здраво рассуждать и не имеющим свободной воли. Далее, не только к родителям, но и ко взрослым вообще становятся молодые люди в некоторую противоположность. Они очень хорошо чувствуют всю неприятность своего переходного, неопределенного положения. Сколько им самим не хочется уже вращаться в детском обществе, заниматься детскими играми, столько же не хочется взрослым допускать к принятию участия в своих беседах и занятиях незрелых и несовершеннолетних. Впрочем, из этого сообщества со взрослыми исключают их сами собой недостаток в них опытности и совершенное отсутствие самостоятельных интересов. Все это принуждает их заключиться, сосредоточиться в себе самих, в своей личности, которая еще не получила полной самостоятельности. Вообще они играют теперь весьма жалкую роль в обществе людей совершеннолетних.

Наконец, жизнь серьезная все ближе и ближе подступает к юноше со своими вопросами и требованиями. Ему уже необходимо подумать о своей будущности, решить свое призвание и на основании этого решения расположить свои дальнейшие

занятия, распорядиться всей своей жизнью. Беспокойно смотрит он вдаль; тревожно ищет в море житейском твердой точки, на которой мог бы остановиться; смутно видит перед собой множество целей в жизни и не знает еще, к которой из них направить путь свой. Он понимает уже, что надобно же ему решиться на какой-нибудь выбор, подчиниться навсегда условиям и последствиям этого решения, выйти из настоящего беззаботного положения, ринуться из верного крова дома родительского, из тихого пристанища в училище, в неверную, тревожную жизнь, вступить в служение неизвестной будущности. Взоры его блуждают, перелетая с одного предмета на другой; чувства, мысли и желания его мечутся во все стороны; впереди все ему улыбается, все прельщает его, и в то же время все представляет множество отталкивающих сторон, множество трудностей, препятствий. Душа его не только раздвояется, но, можно сказать, раздробляется тысячью противоположных впечатлений. В самую грудь его вносится то противоречие, та противоположность, разрешения которой он обойти не может; да к тому же весьма часто это разрешение встречает себе и внешние помехи.

Между тем само училище ставит себя в такое отношение к обуреваемому со всех сторон противоположностями юноше, которое не только не разрешает этих противоположностей, а, напротив, еще усиливает их до крайней степени. Учителя требуют, и требуют, по-видимому, справедливо, чтобы теперь юноша работал, трудился, чувствовал, мыслил и действовал с большей самостоятельностью, свободой. А между тем, чем самостоятельнее, свободнее становится он, тем резче выступают в нем противоречия, противоположности как внутренние — с самим собой, так и внешние — со своими учителями и со всеми вообще окружающими его.

Нельзя не согласиться, что все это вместе ставит учащегося в такое положение, которое уже само по себе довольно трудно.

А если еще мы вспомним, что в это положение ввергается он без всякого со стороны своей содействия и желания, единственно вследствие поступательного движения, прогресса своего естественного развития, то для нас будет очевидно, почему он вовсе не может иметь ясного сознания о своем положении. Можно ли после этого обвинять его, если он иногда теряется, не умеет, не может держать, вести себя, как следовало бы? Ведь беспрестанное колебание, противоречие с самим собой и с окружающим миром для него так же неизбежно, как неизбежно критическое, переходное положение, как неизбежен переход его от страдательного состояния к деятельному, от внешней зависимости к внутренней самостоятельности. Кто из нас, например, не смеялся над неловкостью, над незнанием юноши светского обращения, особенно с дамами, даже над его грубостью, вовсе не намеренной? Кто из учителей не знает, как юноша одного с ним

роста, и уже потому имеющий притязание на человека солидного, на взрослого мужчину, бывает подчас способен, готов на самые ребяческие шалости и проказы? Каким родителям не приходится слышать иногда самые неразумные желания, видеть самые странные наклонности своих выросших детей, которые, впрочем, всем своим поведением и учением позволяют ожидать в будущем всего лучшего?

Если прибавим ко всему этому необыкновенную раздражительность, от которой не могут отречься люди молодые, то поймем, что этим значительно увеличивается не только количество и разнообразие проступков, в которые вовлекает эта раздражительность, но и трудность правильно судить о них и принимать против них надлежащие меры. Необыкновенно легко обижается всем юноша; необыкновенно быстро и горячо защищает он свое оскорбленное чувство и, искренно веря в свою правоту, решается необдуманно на такие поступки, которых нельзя не остановить, нельзя не порицать. Но родители и учителя обыкновенно идут, к сожалению, далее порицания в той мысли, что нельзя же оставить эти проступки без строгого наказания. Что же из этого выходит? Неуместная строгость превращает воображаемое оскорбление в действительное; проступок получает в глазах юноши полное себе оправдание; сопротивление усиливается и ведет к другим дальнейшим проступкам, а если юноше нельзя уже будет сопротивляться, то в сердце его остается заноза, которая ожесточает нравственное чувство, и при том ожесточает тем сильнее, чем оно деликатнее, благороднее, возвышеннее. Еще худшее действие производит подозрение против юношей в злоумышлении. Воля молодежи вообще чиста и добра; это источник, из которого постоянно изливается свежая сила благородного стремления и творчества в окружающую жизнь, которая без того превратилась бы в болото. А потому ничто так не больно даже ребенку, ничто не возбуждает такого негодования в юноше, как предположение в нем, без дальнейших справок, злого умысла, дурных целей и намерений при всяком неосторожно, опрометчиво сказанном слове, при всяком неловком поступке. Чем чище, светлее невинность юноши, тем больше эти нападки тождественны с прямым развращением: подозрение часто сеет зло еще скорее, нежели самый соблазн.

Хотя большая часть ошибок, делаемых как в этом, так и в других отношениях учителями и воспитателями, оказывается безвредными, по счастливому, столь осуждаемому легкомыслию, свойственному детскому и юношескому возрасту, скоро забывающему причиненное ему зло; однако же кто не по минутному увлечению, а по своим началам, предполагает в детях и юношах все дурное,— тот человек весьма для них опасный.

Если верно все, что до сих пор сказано нами, то в заключение остается решить еще вопрос: отчего же происходит, что мы

вообще слишком мало обращаем внимания на переходное состояние детей и учеников наших, несмотря на то, что и мы сами были же некогда молоды, находились в том же положении, испытали, терпели, переносили то же самое?

Ответ очень прост: мы об этом уже позабыли, или, лучше сказать, мы, собственно, никогда этого хорошенько и не сознавали. Пока мы были в этом состоянии, то (как мы можем еще несколько себе припомнить) чувствовали всю его тягость, но не могли возвыситься над этим состоянием настолько, чтобы дать о нем отчет себе и другим, составить определенное суждение, ясно и полно сознать его. Это сознание, предметом которого мы сами или самосознание, есть вообще плод и следствие — у многих весьма позднее — того самочувствия, которое впервые пробуждается в переходный, критический период, или же, другими словами, сперва имеем мы самосознание в форме самочувствия, которое, как и всякое чувствование, всегда остается темным. Сколько есть людей, которые во всю жизнь свою не развивают чувствования до сознания, между тем как первое есть семя, условие последнего! В настоящем случае сознать то, что мы некогда чувствовали, тем еще труднее, чем более удалено от нас прежнее состояние наше и чем более преследует нас настоящее со множеством своих разнообразных требований. Внимательное и точное наблюдение над нашими учениками и ученицами и, если можно, над собственными детьми может помочь нам оживить наши воспоминания о прежнем и привести нас к той ясности, которую тщетно вызывали мы из самих себя. А потому нет для нас оправдания, если мы не сумеем обращаться с детьми и юношами сообразно со свойственным этому возрасту характером, если ошибками нашими помутим мы чистую душу наших учеников, воспитанников, детей. Мы здесь готовы вообще советовать учителям, воспитателям и родителям в случае проступка, непонятливости и т. п. со стороны детей и юношей, прежде чем обвинять и осуждать их, спросить искренно, беспристрастно самих себя: не мы ли сами в этом виноваты, в чем именно эта вина и как загладить ее или отречься от нее впоследствии? Тогда в большей части случаев найдем мы, что виноваты действительно мы сами, узнаем, в чем мы виноваты, а после этого, разумеется, будем смотреть другими глазами на детей и юношей, другим образом поведем себя с ними. За такое самоотверженное раскаяние и твердое исправление мы будем награждены не только так, как награждается всякое истинное раскаяние и исправление, т. е. в самих себе, но будем награждены и в наших учениках, воспитанниках и детях искренней их к нам привязанностью, любовью и уважением, их ученьем и поведением, основанных не на внешних побуждениях насилия, страха, честолюбия и т. п., всегда непрочных, но на благих внутренних чувствованиях,— словом, на том, чем держится нравственный мир, что делает чудеса в мире,— на любви.

15. НАРОД И ЕГО УЧИТЕЛЯ

Отчего так называемый простой народ мало развит и образован? Не оттого ли, что у него меньше дарований, способностей, чем в людях, принадлежащих к так называемым высшим сословиям? Нисколько. Природным умом наш простой народ далеко превосходит прочие сословия. Дарований и способностей в нем столько, что заткнет за пояс любого ученого дурака. Даже знаний и умения, приобретаемых наглядно, опытом или самоучкой, столько, сколько этими одними путями не приобретет человек, не имеющий той сметки, какой недаром славятся наши крестьяне. Язык народа так, можно сказать, умен, как ни одна грамматика, ни один словарь, не хотящие или не умеющие черпать вечно живой воды из этого неисчерпаемого источника. Люди из народа вышли сами собой такие, что во всех отношениях были нашими передовыми людьми. Нет, наш народ умнее, способнее, даровитее всплывших у нас наверх не сливок общества, а грязи... Отчего же, повторяю, этот ум, эти дарования далеко не так развиты в народе, как могли бы быть развиты? Отчего он не достигает той степени образованности, какой следовало бы ожидать от его ума и способностей? Отчего горизонт познаний его так ограничен?

Оттого, что народ наш или вовсе не учат, не образуют, или учат слишком мало и слишком дурно: мало в сравнении с тем временем, какое держат его в школе, и с теми потребностями, какие им темно чувствуются, и, наконец, с теми способностями, которые стоят того, чтобы развить их вполне; а дурно так, что в детях убивается та охота к ученью, с которой они обыкновенно приступают к ученью, в родителях же вселяется отвращение посылать детей своих в школу, где они пробудут долго и все-таки ничему почти не научатся, кроме разве отстанут от привычки трудиться с пользой,— словом, потеряют время, тем более, что по выходе из школы скоро забудут и то, что знали, будучи довольны, что освободились от неприложимой к жизни обузы, и, не имея никакого желания, невозбужденного, а скорее убитого в школе, идти далее в ученье, продолжать учиться самим по выходе из школы.

Кто же виноват во всем этом? Недостаток народных училищ, знающих и способных народных элементарных учителей, книг для народного обучения, изучения и чтения.

Ясно, что все эти недостатки должны быть устранены. Каким же образом?

По нашему твердому убеждению, по опыту всех образованных народов, прежде всего следует обратить внимание на образование способных и знающих народных учителей, а там уже явятся и народные училища и народные книги. Если же мы начнем с конца, то никогда не дойдем до начала и, следовательно, никогда не будем споспешествовать народному самообразованию.

Как же образовать настоящих народных учителей? Так, как образуются всякого рода специалисты, потому что звание народного учителя есть также своя специальность. Специалисты могут образоваться только специалистами же и в специальных заведениях. Для образования народных учителей такими специальными заведениями служат так называемые учительские семинарии или учительские институты, а не общие образовательные заведения, не гимназии классические и реальные и не университеты.

Учителями же в этих учительских институтах могут быть только люди, сами там же учившиеся; следовательно, при открытии такого рода заведений, еще у нас небывалых, те, которые учились сами, т. е. прошли полный курс наряду с другими в подобных, самых лучших, разумеется, иностранных учительских семинариях.

Когда в учительских институтах образуются теоретически и практически народные учителя, тогда они не будут учить ни мало, ни дурно; а следовательно, скоро и всесторонне разовьют и способности учеников и охоту к ученью так, что постоянно, а не случайно, как теперь, будут всплывать из народа лучшие люди, беспрестанно освежать собой общество, легко подвергающееся гниению без такого освежения; будут сиять вечными светилами на небосклоне нашей Руси, а не появляться только изредка метеорами. Тогда можно будет сказать, что кто не всплыл наверх, тот достоин был утонуть, погрязнуть, что на дне общества уже не вся сила, как теперь, а исчерпанный, ни к чему не годный осадок. Тогда общество может сказать, что оно воспользовалось всеми силами для своего процветания и дальнейшего развития, не отвергло никого из сыновей своих, а всех призвало, всем уготовало путь действовать для блага своего, во всех оценило человека и гражданина, словом, поняло, что образованность не есть привилегия того или другого сословия, а требование всякого разумного существа и что необразовывать народ свой сколько возможно — значит безумно лишать самого себя сил и могущества, возвышающего во всех отношениях образованный народ над необразованным.

16. ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Слово «личность» в этом, равно как и в других подобных выражениях, получило у нас в общежитии разнообразные значения, из которых выводятся отчасти верные, отчасти же весьма неверные заключения.

Под личностью иногда разумеют просто наружность учителя, его манеры, его обращение и т. п. и говорят о приятной и о неприятной личности, даже часто выводят из наружности заключения о его способностях, знаниях, искусстве как учителя и пр.

Не отрицая вовсе значения наружности, наружных форм и т. п., мы, однако же, утверждаем, что они сами по себе, если в них не выражается достойная уважения внутренняя, так сказать,

личность учителя, имеют совершенно второстепенное значение. Кто не знает учителей, которых наружность вовсе не привлекательна, которые, сверх того, в обществе просто наводят скуку, но которые на уроке, в классе, вообще за своим делом являются такими мастерами, так увлекают и учеников и даже посетителей, так электризуют их, так развязывают свой язык, который для пошлых общественных фраз вовсе не хотел шевелиться, что урок их представляется чем-то волшебным и что все слушатели забывают о его наружности и готовы найти особенную прелесть даже в его наружном безобразии?

Вот такое-то гармоническое соединение всех тех внутренних свойств, которые свидетельствуют о том, что этот учитель есть действительно хороший учитель; такая-то совокупность всех умственных и нравственных учительских способностей, раскрывающихся и приносящих плоды при самом отправлении учительского звания; такой единый принцип всех стремлений учителя, направленных к воспитанию и обучению детей и юношей, такая полная, совершенная живая преданность своему призванию, которое учитель считает чем-то священным, которым он хочет служить человечеству более, нежели самому себе, и в котором видит задачу своей жизни; такое-то проявление всей индивидуальной способности учителя, забытие самого себя в своем деле,— вот это и есть та личность учителя, полная жизни, совершенно реальная, выражающаяся определенным образом в деятельности, та личность учителя, не написанная у него на лбу, не высказывающаяся в наружности, а на самом деле, та личность, которая не может не произвесть впечатления приятного и вместе разумного на посетителей и в высшей степени благотворного на учеников, которые под влиянием такого впечатления не могут не быть ни невнимательными, ни равнодушными к ученью, как и к самому учителю.

Знавал я множество учителей, более или менее хороших, но во всю жизнь мою мне посчастливилось слышать одного только учителя-виртуоза в полном смысле слова, — это Гинце в Берлинской учительской семинарии. Неужели мне отчаиваться, что равного ему я уже никогда более не услышу на своем веку, в своем отечестве?

Нет, я надеюсь услышать и у нас много подобных учителей, когда и у нас будут заведения, где могут быть вполне развиты природные дарования будущего учителя; где могут быть приготовлены как следует теоретически и практически учителя к своему званию. От учительских институтов, надлежащим образом устроенных, и только от них ожидаю я таких учителей.

18. БЕЗ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ НЕТ СПАСЕНИЯ

Лейпциг, в отличие от прочих немецких городов, сохранил ту особенность, что учителя его элементарных школ берутся боль-

шей частью из окончивших курс в университетах студентов, которые нисколько не приготовлялись к этому званию ни теоретически, ни даже практически.

По этому случаю явилась анонимная брошюра, в которой доказывается необходимость предварительного практического приготовления к званию элементарного учителя и советуется взамен учительской семинарии или по крайней мере за ее недостатком устроить при Лейпцигском университете особые лекции, преимущественно состоящие в практических упражнениях, которые подготовляли бы студентов к занятию учительских мест.

«Не думает ли кто,— говорит автор брошюры,— что все уже сделано, если дана будет возможность теологам, физиологам и математикам, большей частью поступающим в учителя, изучать как следует свои специальные предметы? Спрашивается: что бы сказали о теоретически обученном сапожнике, хотя все-таки он стоял бы в глазах своих заказчиков выше наших учителей, обученных теологии, филологии и математике. Сапожник этот только тогда стоял бы с ними наравне, если б он занимался производством, свойством и качеством кожи, смолы или деревянных подошвенных гвоздиков, следовательно, был бы заводчиком и фабрикантом этих изделий. Но и такой сапожник-теоретик все-таки занимался бы, хотя только теоретически, своей специальностью: по крайней мере он мог бы объяснить, как приготовляется кожа и пр., хотя сам и не сумел бы приготовить ее. Совсем не то наши теологи, филологи и математики. Как должна быть обработана их специальная наука и как следует обращаться с ней, чтобы она проникла в душу дитяти сообразно с его природой и чтобы положительно споспешествовали образованию его характера, словом, сформированию всей его личности — обо всем этом окончившие курс в университете молодые люди наши по выходе из него не имеют никакого понятия; они получают некоторое смутное представление о том, уже после нескольких неудачных опытов своей учительской деятельности в какой-либо школе. Теоретически не занимались они вовсе этим вопросом в том предубеждении, что педагогика вовсе не наука и что они во всяком случае будут довольно годны для какой-нибудь школы. Но если бы даже они и занимались серьезно теорией воспитания — что теперь встретить можно весьма редко в университете — то и тогда они, как наш сапожник-теоретик, еще не умели бы шить сапог и т. д. Под руководством опытных мастеров своего дела нужно им испытать себя, упражняться практически, даже снизойти до того, чтобы поучиться у практических школьных учителей, чтобы уметь хорошенько, по правилам педагогики, анализировать свои понятия; особенно же нужно им вышколить хорошенько самих себя; словом, им нужно поступить в педагогическую семинарию и т. д. Но в Лейпциге нет такой семинарии. Мы желаем иметь дельных учителей для наших школ, а между тем не знаем, откуда набрать их».

К этой картине, точь-в-точь как бы списанной с нашего настоящего положения, нет нужды прибавлять ни одного штриха. Какой суд произнесут над этой картиной наши доморощенные педагоги, не верующие в крайнюю, неотложную для нас необходимость учительских семинарий! Может быть, скажут, что предлагаемая брошюрой замена семинарии существует уже у нас и что затем учреждение семинарии можно отложить в дальний ящик или же пока удовольствоваться отправлением за границу двух, трех учителей на один годик, которые, успев нахвататься там всей педагогической премудрости, явятся основателями единого и нераздельного учительского института на всю единую и нераздельную Великую, Малую, Белую и прочих цветов Россию.

Брошюра действительно предлагает то, да не то: не замену постоянную учительской семинарии, вполне понимая, что это нелепость, а временную подпору семинарии, вынуждаемую крайними обстоятельствами, а не самодовольным убеждением в излишестве семинарии, при изобретенных ими чудесных мерах созидать целый мир учителей из ничего.

«На случай,— замечает брошюра,— если семинария не устроится, нужно завести по крайней мере практические упражнения для будущих учителей».

Приведенный случай действительно открылся для Лейпцига. Семинария не утвердилась. Даже предлежащие лейпцигские власти не вняли убедительным для всякого неумалишенного доводам о необходимости завести по крайней мере практические упражнения.

Тогда жители Лейпцига прибегли к тому средству, к которому в подобных случаях всегда прибегать следует, — к учреждению частного общества с целью завесть практические упражнения на частные средства. Быстро составилось это общество и считало уже в самом начале 100 членов, из которых каждый обязался вносить денежные пособия для достижения предположенной цели. После пасхи 1861 г. открыта и самая школа, в которой должны будут практически упражняться будущие учителя над учениками, принятыми с шестилетнего возраста. Директор этой школы, приват-доцент Лейпцигского университета Циллер, издал печатную программу уроков на первое полугодие, которое, состоит из самых элементарных общеполезных сведений, относящихся по своему содержанию, ко всем предметам обучения, закону божию, рассказам, упражнению памяти, счислению, рисованию, пению, детским играм и пр., с подведением их под три разряда, взаимно себя дополняющие и объясняющие: 1) уроки для первоначального развития умственного, нравственного и религиозного, рассказы о жизни Иисуса Христа и из избранных Гриммовых народных сказок; 2) наглядные уроки, относящиеся к познанию природы, по возможности в саду и в соединении с играми, и 3) уроки для изучения числа и форм, а именно: счис-

ление, рисование с натуры в соединении с фребелевскими, сюда относящимися упражнениями и уроки пения.

Делает честь педагогическому такту Циллера, что он начинает упражнять будущих учителей на самых элементарных предметах, на том, что всего раньше способно воспринимать дитя. В самом деле, для будущего учителя такое элементарное обучение самое поучительное: кто основательно знает и понимает элементарное обучение, тот всегда будет в состоянии с успехом заниматься и высшим обучением, предполагая, разумеется, что он знает тот предмет, которому обучает; наоборот же сказать этого никак нельзя.

Прежде нежели напечатал Циллер план свой и начал приводить его в исполнение, он прочел несколько лекций настоящим и будущим учителям, в которых объяснил этот план и показал его основания, взятые из педагогических начал философа Гербарта.

При таком подготовлении и на таких основаниях нельзя сомневаться в успехе всего дела. Но повторяем, все-таки это останется только крайним средством, временной заменой не существующей в Лейпциге учительской семинарии. Лишь только она явится, в этой замене не будет никакой нужды, тем более, что заменять постоянно учительскую семинарию чем бы то ни было просто невозможно. В этом убеждены все знающие дело педагоги; в этом и у нас должны будут все некогда убедиться, хотя, может быть, и после многих неудачных опытов идти наперекор тому, что выработано историей воспитания и ее наукой.

19. СОДЕЙСТВИЕ УЧЕНИКОВ УЧИТЕЛЮ

Образовательное действие учителя на учеников двоякого рода: сообщение им сведений и возбуждение их к самодеятельности. В общеобразовательных учебных заведениях главная цель обучения состоит в укреплении и упражнении сил ученика посредством возбуждения его к самодеятельности, а сообщение ему сведений — цель второстепенная. Хотя накопленные в училище сведения могут со временем утратиться, но возбужденная упражнениями самодеятельность не перестанет оказывать благотворного влияния на всю жизнь ученика. Главную цель называют обыкновенно формальной, а второстепенную — материальной. Как вообще форма и материя нераздельны, так и при обучении формальная и материальная деятельность учителя и учеников взаимно себя дополняют, не теряя, впрочем, своего относительного достоинства.

Если таким образом учитель должен иметь в виду преимущественно возбуждение самодеятельности учеников, то само собой разумеется, что он обязан употреблять все средства к достижению этой главной цели, не ограничиваясь упражнениями, задаваемыми ученикам для домашних или внеклассных занятий, но упражняя их, сколько возможно более, в самом классе.

В классе невозможно с каждым учеником заняться отдельно, как это делается при частных уроках: иначе общий урок распадется на множество частных уроков, столь мелких, что каждый ученик воспользуется весьма немногим; несравненно большая часть времени будет проведена учениками в классе без всякой пользы или, лучше сказать, с положительным вредом, обыкновенно проистекающем от праздности, бездействия.

Есть учителя, воображающие, что они занимают весь класс, спрашивая беспрестанно то того, то другого ученика и повторяя, или исправляя сами ответы их, в уверенности, что повторенный или исправленный ими же ответ одного ученика будет поучителен для всех остальных учеников. Неопытному наблюдателю, присутствующему при таких уроках, покажется, что в этом классе, у этого учителя все идет необыкновенно живо и что такой учитель, не щадящий своих слов и сил, достоин полного одобрения, как добросовестно, т. е. неутомимо исполняющий свои обязанности. Но опытный глаз педагога увидит в этой мнимой живости действительную мертвенность. Как ни громко и ни часто будут раздаваться слова учителя, повторяющего в той же или в исправленной форме ответ ученика, как ни быстры будут переходы от одного вопроса и от одного ученика к другому вопросу и ученику, но непременным следствием таких приемов будет рассеянность, невнимательность, отсутствие мышления и самодеятельности, бездействие, праздность, скука со стороны учеников по той простой причине, что ученики не иначе поймут повторение учителем данного учеником ответа, так как оно служит поучением только для этого именно ученика и потому нисколько не относится к остальным ученикам; для прочих повторенный учителем ответ одного ученика — пустой звук; если некоторые из них и кажутся внимательными, то все внимание их обращено не на этот уже последовавший ответ, а на ожидаемый вопрос, чтоб он не застал их врасплох, т. е. из одного страха, чтоб учитель, сделавший вопрос и вызвавши потом того ученика, от которого он желает получить ответ, не заметил, что этот ученик пропустил мимо ушей вопрос и теперь не знает, на что ему отвечать. Словом, если ученики и бывают внимательны при таких приемах, то это внимание ничуть не лучше невнимательности: оно беспредметно, пусто, будучи обращено не на высказанный ответ, а на ожидаемый вопрос, которого содержание неизвестно; этого нельзя, собственно, и назвать вниманием, достойным человека, неразлучным со свободой мысли и воли, с любознательностью, с интересом; это просто бессмысленное напряжение зрения и слуха, приличное скотам, дрессированным, запуганным, из страха обращающим свои глаза и уши на то, что хозяину угодно будет приказать им.

Если мы серьезно желаем возбуждать и развивать духовные силы учеников, то необходимо вызвать их содействие в возможно большем объеме. Всякое обучение, не требующее

связного преподавания (каково обучение истории), должно быть взаимное между учениками, не в смысле бель-ланкастерского взаимного обучения, которое вызвано было недостатком учителей, но в том смысле, что учитель вменяет себе в заслугу главным образом искусство задавать темы, задачи, для решения их как в самом классе, так и вне класса и в умении убедиться в самостоятельном решении этих задач.

Решение тем, задач в самом классе может быть или устное, или письменное. При устном решении, которое потребуется чаще письменного, первое и самое важное условие — искусное постановление вопроса, а второе — самоотверженное терпение со стороны учителя дождаться, пока ответ в устах ученика примет такую форму, что она сделается содействующим обучению фактом, т. е. поучительной и для прочих учеников.

Большая часть учителей или не умеют ставить вопросов, или же не имеют терпения дождаться надлежащего ответа, вызываемого множеством вопросов, на которые следует дробить главный, объемлющий всех их вопрос. Последнее происходит и от неуместной живости учителей, которые иногда оправдывают свое нетерпение, подсказывание ответа ученикам тем, что будто главное дело здесь в том, чтобы ученики возможно скорее получили ответ и чрез то преумножили количество своих сведений. Странная мысль! Как при физическом питании дело не в том, чтобы проглотить пищу, но чтобы наперед разжевать ее и вообще приготовить для сварения в желудке, так и для души та пища будет самой питательной, которую не проглотит, а пережует ученик. Все ответы, которые составятся при организованном содействии многих учеников, будучи возведены до возможно совершенной формы и отличаясь ясностью и доступностью для всех учеников,— вот такие-то ответы и суть самые драгоценные результаты урока. Ученики обыкновенно следят за ответами своих товарищей с большим напряжением, если они знают, что эти ответы должны быть и для них, слушателей, предметом научения и испытания; напротив, слова, постоянно раздающиеся в классе, льющиеся из широковещательных уст учителя, скорее усыпляют, нежели возбуждают учеников, как усыпляет мельника однообразный стук мельницы: вообще, под шумок как-то лучше спится. Замечено, что в классе учителей молчаливых, но умеющих поддержать в постоянном возбуждении содействие учеников, господствует гораздо большее напряжение внимания, нежели на уроках тех учителей, которые все только говорят сами, горланят, горячатся, из кожи лезут.

К приложению этой, так сказать, молчаливой методы всего способнее математика и чтение. В том и другом предмете само уже дело показывает ученику последовательную связь; нужно только с его стороны применить и развить далее то, что он до сих пор выучил, и правильно понять предлежащий во-

прос, чтобы, если он будет вызван учителем, можно было связать прерванную нить обучения и продолжать прясть ее далее. Если при этом учитель оставит самого ученика высказаться, найти ему самому или же его товарищам ошибку и исправить ее или же, если это не удастся, в кратких словах навести на исправление и, наконец, исправив, заставить повторить все того же или другого ученика, то не только этим постоянно поддержится напряженное содействие учителю со стороны всех учеников, но они будут также в состоянии скорее и тверже идти вперед, потому что самодеятельность их усилится, а с нею усилится и способность к ней.

Еще больше содействуют ученики учителю, когда они заступают его место настолько, что сами принимают на себя обучение, т. е. такое же вызывание ответов. Всякий раз, когда один ученик что-либо читает, произносит наизусть или же излагает устно, это упражнение не должно ограничиваться им одним, а должно быть по возможности упражнением для всех. А потому ученику следует произносить все выразительно, так, чтобы самый голос держал всех прочих учеников в напряжении; по выслушивании же произнесенного должно поверять внимательность прочих учеников вопросами, вызывающими их суждение о том, что они выслушали.

При предметах, требующих особенно памяти, полезно по временам уступать учителю в своем присутствии роль свою, роль спрашивающего, одному из учеников. Такой ученик по необходимости должен знать то, о чем спрашивает, а отвечающий принужден быть в постоянном напряжении, ожидая за каждый ошибочный ответ получить замечание, т. е. поправки со стороны своего товарища, что гораздо сильнее на него подействует, нежели поправка со стороны учителя.

Наконец, и при письменных работах учеников может быть возбуждено их содействие, когда учитель возьмет их в помощь себе при обсуждении этих работ. Ничего так не утомляет учеников и не наскучает им, как когда учитель в классе будет заниматься подробным разбором отдельных письменных работ с отдельными учениками. Скуку может учитель уменьшить уже тем, если он в таких случаях поговорит о том, что может быть поучительным для всех и что возбуждает общее суждение. Но еще гораздо полезнее, если работу одного ученика дать другому для разбора: этим усиливается внимание и старание пишущего и упражняется рассудок разбирающего. Наконец, всего лучше вызвать для разбора не одного, а нескольких учеников.

Вторая задача училища есть возбуждение нравственных сил учеников; это можно назвать в истинном смысле дисциплиной.

Самую большую помощь оказывают учителю ученики при охранении дисциплины, порядка уже тем, если они будут в постоянном напряжении, содействуя учителю.

Учитель не имеет, не может и не должен иметь достаточной материальной силы для удержания порядка, дисциплины в классе; вся его власть над учениками духовного свойства; повиновение ему учеников прочно основывается собственно на нравственной силе. Наказания, да еще и частые — признак недостаточности его авторитета; где нет со стороны учеников добровольного подчинения, там не может быть и настоящей дисциплины.

Если же мы постараемся возбуждать и сохранять, как в целом учебном заведении, так и в отдельных классах, чувство чести и приличия, то все бесчинное, неприличное, нечистое, грязное, безнравственное как бы само собой устранится содействием всех учеников. Если мы возложим на ответственность целого класса вред, причиняемый имуществу училища, допустим, в некоторых особенно важных случаях общий приговор учеников, чтобы, например, они обсудили, кто из них достоин наград и в какой постепенности и т. п., то мы сделаем много для дисциплины. Опыт доказал, что там, где это введено обычаем, приговор учеников так верен и беспристрастен, что в весьма редких случаях приходится учителю несколько отклониться от него. Не так уже верно их суждение о том, кому из них быть старшим над товарищами: тут разные посторонние обстоятельства часто оказывают противное влияние. Но всего вреднее и опаснее требовать содействия учеников к открытию виновных в таком проступке, который осуждается училищем, но не учениками. Подобные старания не только напрасны, но для достижения своей цели обыкновенно вызывают ряд новых проступков, ложь, упрямство и т. п. Лучше уже, чтобы та вина, которая не может быть прощена в интересе всего училища, а между тем скрывается поблажкой товарищей, падала на всех их, как покрывающих проступок и, следовательно, принимающих в нем участие.

Далее, совершенно ошибочно поручать ученикам, чтобы они смотрели за порядком в классе в отсутствие учителя. За порядком должен наблюдать сам учитель, и никто больше; конечно, в отдельных случаях он может брать себе в помощь того или другого ученика, но эта помощь должна оставаться помощью только в данном случае и в ограниченной мере и, разумеется, никак не должна вести к тому, что помощник превращается в шпиона, доносчика на своих товарищей, чем рискует он не только утратить их дружбу, но и сам развратиться донельзя, вообще распространит такую заразу во всем заведении, которая поражает все нравственные чувства в молодом поколении — в этой будущности отечества. Притом замена явной дисциплины, открытого надзора над подвластными надзором тайным, шпионством есть признак слабости подлежащих властей, их бездарности, неумения или просто лени. Во тьме не ищите света, но светом освещайте тьму!

20. НЕ НАКАЗЫВАТЬ, А ПРЕДОХРАНЯТЬ ОТ НАКАЗАНИЯ

В последнее время у нас начали мало-помалу выводиться из училищ не только телесные, но и всякого рода наказания. Тем не менее без них еще не везде обходятся, или, лучше сказать, умеют обходиться, отчасти по привычке, отчасти по незнанию и из лени найти заменяющие их средства. К числу последних принадлежит, между прочим, то, что можно назвать предохранением ученика от наказания и чего, однако же, не должно смешивать с так называемым в юриспруденции предупреждением проступков и преступлений.

Всего важнее предохранять вновь поступившего в училище ученика от первого наказания. Дети всего больше остерегаются заслужить первое наказание в училище; учитель должен принять это в соображение — очень медлить с первым наказанием. Напрасно будет оправдываться учитель, что он-де не мог же пропустить ученику и первой вины, потому что за эту же самую вину он наказал же Петрова и Иванова, т. е., так называемых, неисправимых учеников. Такое правосудие или одинаковое воздаяние всем ученикам за одну и ту же вину уместно, может быть, в государстве, но никак не в училище. Да и в государстве, кроме этого строгого правосудия, признается еще так называемая справедливость, которая обращает внимание на все обстоятельства дела, а не шьет сапоги всем на одну колодку.

Промедлите, сколько возможно, с первым наказанием над учеником — и вы в большей части случаев предохраните его от последующих наказаний, т. е. от последующих проступков, по пословице: noblesse oblige (положение обязывает). И наоборот: начните тотчас наказывать новичка,— и вы поселите в него ту мысль, что в училище нельзя верно обойтись без того, чтобы не подпасть под наказание, а раз ли будешь наказан или два, три и т. д., это почти все равно.

Наказание, не только имеющее нравственное значение (например, публичный выговор пред товарищами, дурная отметка в классной книге, понижение местом и т. п.), но даже и телесное, есть зло только для того, кто принимает это за зло. Там же, где наказания часты, где наказывают, как хлебы пекут, ученики не обращают на них никакого почти внимания.

Вообще предохранять должно собственно не от наказания за проступок, а от самого проступка. Учитель, например, замечает, что ученик готов выдать чужую работу за свою. Что ж? Дожидать ли учителю, пока этот обман будет приведен в исполнение, или предупредить обман благоразумными мерами, т. е. не дать времени ему совершиться?

По поводу приведенного примера заметим, что особенно важна предохранительная деятельность по отношению к обману и вообще ко лжи. Кто думает исправить наказаниями лжеца, тот гоняется за мечтой. Лжец всегда надеется не быть пойманным во

лжи и, следовательно, наказанным. Учитель должен стараться, напротив, предохранить ученика от лжи и потому, если сколько-нибудь это возможно, лучше вовсе не выспрашивать ученика, нежели вводить его в искушение. Особенно это следует записать на память тем воспитателям, которые для открытия виновника какого-либо проступка делают длинные вопросы его товарищам и таким образом приучают лгать и того ученика, который до тех пор всегда был откровенен и правдив.

Эту правдивость и откровенность следует сохранить в ученике и пред его родителями и потому не делать, например, такой угрозы: «Этот раз я не скажу еще твоим родителям, что ты ленишься и ведешь себя дурно, а будешь продолжать, то расскажу им все». Не выведет ли из этого ученик весьма естественного заключения, что ему дозволяется скрывать дома все о себе самом и лгать в свою пользу? Само собой разумеется, что и родители с своей стороны должны поддерживать, а не убивать откровенности и правдивости детей своих — поддерживать обращением с ними как со своими истинными друзьями и не убивать наказаниями.

Вообще училище и дом родительский должны и в этом отношении идти рука об руку, иначе воспитывается или открытый негодяй, или, еще того хуже, скрытый лицемер.

24. ГРЕЧЕСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО В КОНСТАНТИНОПОЛЕ

Между тем как в самой Греции правительство еще не собралось преобразовать учебную часть, частные люди, греки же, учредили в Константинополе такое педагогическое общество, которое не может не иметь самого благотворного влияния на образование всех христиан греческого исповедания во всей Турецкой империи, без различия происхождения и языка и которое справедливо называется учредителями «народоспасительным» предприятием.

Программа деятельности этого общества самая обширная, именно такая, при которой подобному обществу только и возможно достигнуть предположенной цели во всех отношениях, а именно: учреждение училища в Константинополе для образования учительниц; учреждение вновь училищ для мальчиков и девочек везде, где их нет, и поддержание ныне существующих, в особенности в бедных общинах; издание учебников для употребления в духовных и светских училищах и даровая раздача их недостаточным ученикам, духовным лицам и общинам; учреждение духовных училищ в значительнейших городах для образования духовных пастырей; учреждение семинарий для образования проповедников и законоучителей; основание журнала в Константинополе для распространения и учреждения этих общеполезных целей и пр.

Совет этого общества состоит из 9 членов, из которых пользуются особенной известностью: Зографос, Карафеодорес, Басиадес, Контоставлос.

Маврофридес, публикующий во всеобщее известие (в упомянутом нами выше журнале «Филистор») об этом предприятии, приглашает всех соотечественников к добровольным пожертвованиям, а совету общества напоминает, чтоб он обращал особенное внимание на выбор учебников, замечая, совершенно справедливо, что достойные учителя и хорошие учебные пособия суть первые необходимые условия обучения.

Вот каково действуют на пользу народа наши единоверцы при всей своей бедности и при недоверии со стороны чуждого им по всему правительства!

А мы до сих пор не можем образовать подобного педагогического общества в полном смысле этого слова для нашего отечества, хотя у нас найдутся огромные средства на это благое дело и хотя мы не можем подозревать родное нам правительство в недоверии к делу, в котором мы являемся только помощниками и сотрудниками, стремясь вместе с ним к одной и той же цели, вне которой нет прочной будущности благосостоянию нашего умного, способного, доброго народа! После трехлетнего фактического существования в Петербурге педагогических собраний едва только теперь успели мы добиться юридического признания их. Назад тому около 20 лет задумал я составить педагогическое общество, твердил о нем всем, кому о том ведать надлежало, и, наконец, за 3 года пред сим решился открыть по крайней мере частные собрания маленького кружка педагогов, которые недавно только обратились в публичные. Пока из этих публичных собраний возникнет общество на равных правах с другими подобными учеными обществами, желательно было бы, чтоб подобные собрания поскорее учредились в Москве и в других университетских городах наших, в чем, конечно, не будет отказано министерством народного просвещения, разрешившим педагогические собрания.

26. ВЗАИМНОЕ ПОСЕЩЕНИЕ УЧИТЕЛЯМИ СВОИХ УРОКОВ

Немецкие педагоги Гедике, Шпиллеке и другие были того мнения, что учителям одного и того же заведения необходимо сколько возможно чаще бывать при уроках своих товарищей не только для того, чтобы одному учителю учиться у другого, но чтобы убедиться наглядно, на какой степени познания и развития стоят ученики в различных классах. Тогда учителя низших классов знали бы, к чему им следует стремиться, а учителя высших классов,— что они могут предполагать в учениках своих. Кроме того, такое взаимное посещение уроков представляет важную точку опоры для совещаний в учительских конференциях, снабжает их обильным материалом и возбуждает к всестороннему воззрению на все ученье и все училище.

В самом деле, каждое учебное заведение должно быть органическим целым; все части, или, лучше сказать, члены его, должны совершать каждый в своей сфере свое отправление, имея в виду это целое. А потому необходимо, чтобы каждый учитель был совершенно знаком с этим целым: тогда только будет он в состоянии действовать сообразно с общей целью и планом заведения.

С другой стороны, этим избегаются многие жалобы учителей высших на учителей низших классов, что последние, например, недостаточно приготовляют своих учеников для высших классов, а учителей низших классов на учителей высших, что, например, требования последних слишком велики и т. п.

Далее, молодым учителям представляется через это усвоить себе те практические приемы и вообще знания, которым они не выучатся ни из какой книги, которые даются только просвещенной опытностью, а старейшие учителя будут беспрестанно освежаться через соприкосновение с новыми силами, органически втекающими в состав заведения.

Наконец, очевидна польза и для самих учеников от подобных сближений и гармонической деятельности своих учителей. Самостоятельность каждого учителя и при этом может сохраниться, но противоположность между ними, столь вредная для неустановившегося ума ученика, исчезнет, а вместе с ней исчезнут и все те бесчисленные противоречия в воззрениях на один и тот же предмет, равно как и бесполезные, убивающие только время, бессознательные повторения одного и того же разными лицами, которые подрывают в учениках не только доверие к своим наставникам, но и к самим предметам ученья.

Но для наших учителей мы не можем не прибавить важного предостережения в опасении, чтоб они не впали в другую крайность, опаснейшую представленной нами,— в крайность столь близкую нашему спокойному, или, лучше сказать, невыдержанному характеру, чуждому всякой настойчивости. Крайность эта — рутина и однообразие, наглядно выражаемое мундиром, униформой одного и того же заведения или целого ряда заведений. Натягивая чиновничий мундир, не забудем, что мы учителя, которые обязаны вечно развиваться сами и развивать новое поколение, с развитием которого связана вся будущность нашего отечества, возлагающего на нас великую долю ответственности за все, что будет с ним, к чему придет оно со временем.

29. БУКВАРЬ, ВЫШЕДШИЙ 68-м ИЗДАНИЕМ

Да, есть такой букварь, немецкий, Оттона Шульца — Handfibel von Otto Schulz. Он так превосходен, разумеется, для немцев, по предлагаемому им материалу для первого чтения, что сделался любимой книжкой нескольких сотен тысяч малюток и руководством для нескольких тысяч учителей. И все про-

должают его усовершенствовать при каждом новом издании; и всё занимаются этим усовершенствованием известные педагоги, каков прусский советник по учебному ведомству Борнеманн. А все потому, что немецкие педагоги вполне сознают важность первого чтения для дитяти. Об этой важности у нас нет почти никакого понятия. Наши буквари и книги для первоначального чтения, за весьма немногими исключениями, это верх бездарности и нелепости, плод совершенного непонимания ни детской природы, ни детских потребностей, ни первой азбуки дидактики и педагогики. От этого-то большей частью и происходит, что дети наши с самого начала получают обыкновенно такое отвращение от чтения, такое предубеждение против всего печатного, что только последующие счастливые случайные обстоятельства вылечивают их от этой книгобоязни. А потеря времени от такого чтения, а систематическое отупление им свежих, маленьких головок — все это разве не страшные последствия наших букварей и книг для первого детского чтения? На них потому следовало бы прежде всего обратить у нас внимание, и, скажем в утешение всех, оно уже обращено и частными лицами, и правительством нашим. Укажем только на книгу для чтения г. Паульсона и на новое издание Басистова «Для чтения и рассказа и пр.». Припомним, что министерство народного просвещения назначило премию за лучшее составление подобной хрестоматии. Но и прибавим, что все это, о чем мы здесь упомянули, не букварь для народа, копеечный по цене и драгоценный по методу и составу. Такой букварь, по нашему мнению, может и у нас явиться только трудами целого общества лучших педагогов и распространиться при содействии правительства светского и духовного.

31. СОВЕЩАНИЕ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И УЧИТЕЛЯМИ

Училище и дом родительский находятся у нас, особенно в больших городах, преимущественно в столицах, вне всякого почти соприкосновения между собой. Родители большей частью смотрят на училища только как на учебное заведение без всякого воспитательного характера и потому довольствуются тем, что аккуратно посылают детей своих в классы и наблюдают за исправным домашним приготовлением заданных уроков, все же прочее предоставляют распоряжениям училищного начальства. Даже и те родители, которые сколько-нибудь понимают, что обучение есть одно из средств, и притом самых действительных, воспитания и что, следовательно, всякое училище, не только закрытое, но и открытое, есть столько же учебное, сколько и воспитательное заведение, не имеют ни охоты, ни энергии, ни даже, можно сказать, возможности исполнять на деле вытекающие из такого взгляда на училище необходимые от них требования. О том, что и как делается в училище, ро-

дители весьма мало узнают из ежегодных экзаменов, где они еще существуют; весьма неверно — от своих детей, весьма случайно — от начальников и учителей заведения, так что училище и дом родительский совершенно чужды одно другого, мало заботятся друг о друге, идут себе своей дорогой. Печальны, положительно вредны следствия такого взаимного отношения между ними. Вместо того чтобы трудиться вместе, имея в виду одну и ту же общую им цель,— воспитание детей; вместо того чтобы взаимно поддерживать себя, помогать друг другу, сохранять единство в воспитании, совершенно необходимое для полного его успеха,— они, положим, и бессознательно часто противодействуют друг другу: одна сторона истребляет то, что посеяно другой или по крайней мере не споспешествуют его развитию, и тем вообще раздваивают, можно сказать, дитя до того, что в нем все в противоречии, что ничего не может в нем установиться, что прежде еще, чем коснется его действительная жизнь с неисчислимыми своими противоречиями, оно уже в разладе само с собой, следовательно, в том положении, которое неспособно выработать цельного характера, человека с твердыми правилами и убеждениями, человека с волей, с решительностью, с энергией. Чего ожидать людям, семейству, обществу, государству от так воспитанного дитяти и юноши, от такого дерева, не пустившего в землю глубоких корней, колеблющегося во все стороны от дуновения легчайшего ветерка? Конечно, ничего для себя доброго, ничего такого, что бы могло придать твердость их основам, и без того, может быть, довольно шатким; напротив, всего, что способно потрясти все их основы в настоящем и задержать, даже сделать невозможным стройное их развитие в будущем.

Итак, родители, общество, государство сами крепко заинтересованы в том, чтобы было иначе, чтобы училище и дом родительский постоянно состояли между собой в той полной жизни внешней гармонии, которая одна в состоянии положить в самом начале твердое основание внутренней гармонии будущего самостоятельного семьянина, гражданина, члена государства, человека.

Что же для этого сделано до сих пор семейством, обществом, государством? К сожалению, ровно ничего.

Семейство, дом родительский нисколько не думают о постоянном сближении с училищем.

Общество, так много толкующее о самоуправлении, нисколько не хлопочет о приобретении одного из важнейших прав — принимать живое, деятельное участие в жизни и деятельности училищ, как в одной из самых важнейших сфер общественного управления.

Государство нисколько не видит опасности для самого себя от такого ненормального отношения между училищем и родительским домом и даже в своем близоруком неведении кой-где

готово препятствовать их благотворному постоянному сближению, если бы нашлись люди, которые захотели бы предложить кое-что ввиду этого сближения; а все от того, что такое государство продолжает следовать, хотя большей частью и бессознательно, уже устаревшему и показавшему всю свою несостоятельность, принципу: divide et impera! (разрозняй и господствуй!), задерживающему мирные преобразования и споспешествующему насильственным переворотам.

Вот это-то кое-что и предлагается. Предлагается составить родителям и учителям между собой постоянные сходки, совещания, не скажем — общества, чтобы не напугать близоруких противников всякой ассоциации, видящих в ней не мощный современный рычаг всякого мирного общественного и политического преуспеяния, а зародыш, гнездо революционных стремлений, благовидную маску тайных обществ, как будто открытое, для всех доступное общество может превратиться, при надлежащей благоразумной бдительности правительства, в общество тайное; как будто открытое общество не доставляет самому подозрительному правительству более возможности следить за каждым его шагом, нежели всякие частные сходки и совещания, за которыми не успевала следить и самая развитая система шпионства и из которых, как гласит история, и исходят обыкновенно все враждебные существующему правительству движения.

Предлагается даже проект таких постоянных совещаний между родителями и учителями, который, впрочем, начертан с такой краткостью, что открывает простор для какой угодно регламентации, самой мелкой, самой сообразной со всеми особыми обстоятельствами.

1. В постоянных совещаниях или собраниях участвуют начальник и все учителя данного училища, а также отцы учеников этого училища.

2. Совещание состоит в рассуждении обо всем, что прямо или косвенно касается училища, а именно: как об общих вопросах, относящихся до воспитания и обучения, так и о вопросах частных, в разрешении особых случаев.

3. Совещание происходит в виде рефератов или докладов, после которых представляются тезисы, ведутся прения и установления решений, или же только в виде вопросов и ответов, без докладов и прений.

4. Для совещаний собираются один раз в месяц в самом училищном здании.

5. Все члены собрания пользуются равными правами и несут равные обязанности.

6. Собранием руководит совет, состоящий из председателя и двух заседателей. Председателем всегда бывает сам начальник училища, а заседатели избираются на год собранием: один — учителями, а другой — отцами семейств.

7. Каждый член имеет право предложить вопрос на рассуждение, но наперед обязан заявить о том совету, который установит очередь совещаниям.

8. Председатель обязан возводить вопросы к общим началам, устраняя всякие личности.

9. Как в совете, так и в собрании дела решаются простым большинством голосов.

10. Решения собрания, касающиеся служебной деятельности учителей, обязательны для них только тогда, когда не противоречат училищным законам и когда все члены совета согласны с ними.

11. Председатель вправе созывать чрезвычайные собрания, обыкновенные же собрания не требуют особого созвания.

12. Председатель, а в отсутствии его один из заседателей совета, открывает и закрывает собрание, дает право слова члену собрания сообразно с очередью совещаний и имеет право привесть к порядку говорящего, а если это не поможет, запретить ему продолжать речь; но против запрещения говорящий член может апеллировать к собранию.

13. Собрание в своих внешних отношениях представляется своим советом; но прошения и адресы, подаваемые правительству, и все вообще важные бумаги, назначенные для опубликования, подписываются всеми членами.

14. На покрытие издержек собирается с каждого члена определенный денежный взнос; излишки употребляются на выписку педагогических журналов и книг.

Устроенные на этих основаниях постоянные собрания учителей и родителей могли бы учредиться при каждом училище, начиная с столиц, городов губернских и уездных и до селений; но собрания в селениях следует, разумеется, несколько видоизменить, именно в отношении к совету собрания, где заседающими членами должны бы быть все учителя данного училища и только один выборный член из отцов семейства, дабы в этом собрании не дать слишком несоразмерного перевеса последних над первыми.

Центром единения для всех местных собраний, например, в каждой губернии, могут быть училищные советы в губернском, неуниверситетском городе, при гимназиях; центром единения этих советов в каждом учебном округе — советы при попечителе округа, наконец, общим центром единения этих советов — учебный совет при министре народного просвещения.

Не мешая самостоятельной деятельности каждого отдельного собрания, собрание, обнимающее несколько местностей, т. е. гимназический и попечительский, равно как и учебный совет, для всего государства учреждений, обязаны: 1) находиться в постоянных сношениях со всеми теми собраниями, для которых служит оно центром; 2) вопросы общие не только рассматривать

в своем собрании, но, если заблагорассудится, предлагать на рассмотрение собраний своей местности; 3) иметь сведения о наблюдениях, суждениях и желаниях этих собраний; 4) на вопросы этих собраний предлагать им свои мнения и сообщать мнения, уже состоявшиеся по данному вопросу, других собраний и 5) важнейшие протоколы своих заседаний печатать для всеобщего сведения и обсуждения. Наконец, собственно общий учебный совет обязан: 1) споспешествовать образованию собраний во всех местностях и поддерживать их по возможности; 2) перерабатывать протоколы в общие резюмирующие отчеты и статистические сборники; 3) научно разъяснять теорию и практику народного обучения и воспитания; 4) принимать от всех собраний и сообщать им мнения об общих вопросах всех собраний со своим заключением; 5) по всем современным вопросам, относящимся к училищам, давать свое мнение, сообщая их всем собраниям; 6) важнейшие из протоколов как своих заседаний, так заседаний прочих собраний, печатать в своем особом журнале, которого выписку и чтение рекомендовать всем собраниям, и 7) просьбы и адреса отдельных собраний, если они относятся к училищам и утверждены большинством членов собрания, представлять на благоусмотрение министра народного просвещения, печатая их в своем журнале вместе с мнениями и меньшинства членов.

Само собой разумеется, что согласно с такой деятельностью собраний, служащих местным центром для нескольких или же общим центром для всех собраний, необходимо преобразовать и состав этих центральных собраний, т. е. нынешних гимназических и попечительских советов и министерского учебного совета или комитета, так чтобы в них могли войти все элементы, принимающие участие в деле народного образования, а именно: не только заведующие отдельными управлениями по учебной и воспитательной части, но и именитые педагоги и даже некоторые отцы семейств.

Таким образом, устроенные собрания, можно надеяться, принесут огромную пользу непосредственно народному образованию, а чрез то посредство и государству.

Что касается до самого осуществления этого проекта, набросанного здесь только в самых главных чертах,— это будет уже делом совокупного ревностного старания как всех педагогов и благомыслящих отцов семейства, так и правительства в лице министерства народного просвещения, которое легко поймет, что с осуществлением этой благотворной мысли повсюду явятся у него усердные бескорыстные, добровольные, знающие, деятельные помощники, которых невозможно ни найти и собрать воедино никакими официальными путями, ни вызывать и поощрить никакими наградами, купить ни за какие сокровища; которые помогут правительству в его же собственных и в то же время в своих личных интересах, равно как в интересе сво-

его призвания, в интересе науки и жизни как их представители,— словом, в интересах всего, из чего слагается народная жизнь, семейная, общественная и государственная.

33. ДЕТИ РАЗРУШАЮТ, ЧТОБЫ СОЗИДАТЬ

Когда я слушаю родителей, особенно матерей-хозяек, что они рассказывают о своих детях, как жалуются, что дети их все портят, разрушают, истребляют: и свои игрушки, и другие вещи в доме, все, что ни попадется им под руку,— то я готов смеяться от всего сердца, смеяться от удовольствия; готов признаться, что я особенно люблю этих маленьких демонов-разрушителей, вижу в них задаток всего хорошего, жду от них в будущем всего доброго, никак не потому, что я сам люблю разрушать, а потому что знаю детскую природу лучше подобных родителей; понимаю, что дети разрушают не для того, чтобы разрушать, чтобы наслаждаться разрушенным, а чтобы созидать:

«Мой Жорженька не щадит даже дорогих игрушек,— жалуется маменька,— ему подарила органчик, наигрывавший премилые пьески; он повертел несколько раз рукоятку, поиграл да стал добираться до внутренности, все изломал, все попортил, так что и чинить не стоило».

Зачем было давать малютке игрушку д о р о г у ю? Зачем давать игрушку, из которой он сам ничего не может сделать? Как не предвидеть, что ребенок захочет понять непонятную для него вещь?

«Я уверилась,— говорит другая мать,— что дети находят какое-то особенное наслаждение в разрушении: вот моя Соня целый день играет куклой, у которой давно уже нет рук и разбита фарфоровая головка».

А я так вывожу из этого совсем противное: дети любят сохранять даже и то, что уже полуразрушено.

«Моя Надя — пренесносная девочка: все, что увидит, непременно хочет тронуть, ощупать, разделать, разрушить»,— жалуется третья мать.

Я бы этому любопытству, напротив, порадовался, старался бы дать ему только надлежащее направление, превратил бы его в любознательность и давал бы этому похвальному природному свойству человека сообразную с возрастом пищу, и тогда не было бы нужды дитяти разрушать, не умея ничего создать из разрушенного.

«От покойной моей матери сохранилась у меня на память, между прочим, маленькая гипсовая статуйка; она все стояла на моем туалете,— и вдруг, в мое отсутствие, взяла ее моя девочка Маша, играла ей и разбила на мелкие кусочки»,— рассказывает Машина мамаша.— Право, эти дети не ценят даже вещей, дорогих нам по чувствам и воспоминаниям!»

Последнее совершенно справедливо: дитя не умеет ценить

подобных вещиц, которые сами по себе ничтожны, но дороги нам по воспоминаниям; а не умеют ценить потому, что они дети, что у них нет воспоминаний, что им еще нечего помнить, что в них не может еще быть нравственных побуждений, мотивов к сохранению чего бы то ни было единственно с целью сохранения, что все у них имеет значение только практическое, что во всем они видят только средство для деятельности.

Слышится и такая жалоба: «Купила я моей Лиле прекрасную большую парижскую куклу, в парике, отлично причесанном, завитом в кудри. Нет-таки, ей задумалось перечесать ее по-своему, и, разумеется, перечесать она не сумела, да и весь парик теперь никуда не годится».

Да, ребенку непременно вздумается что-либо подобное: не перечесать, так переодеть — словом переформировать, переделать по-своему все, что ни дают ему. А потому не давайте ему играть тем, что может быть разрушено от этой переделки; помните, что дитя разрушает для того, чтобы создать!

«Нет,— хвалится иная мать,— у меня дети поведены иначе: им дают игрушки только по большим праздникам, да в их имениы, и смотрят за ними строго, чтоб все было в целости».

Поздравляю вас с таким премудрым распоряжением! Игрушки ваши действительно сохранятся при таком бдительном надзоре вашем; но ведь на деле выходит, что попечительный надзор ваш собственно не к удовольствию и пользе детей ваших, а к пользе игрушек. А что же, позвольте спросить, делают дети ваши не в большие праздники, во всякое свободное время? Смотрят, может быть, картинки? Берегитесь, ведь и картинки могут они разорвать. Или же читают? Чтение — не игра; а если еще не умеют читать? Сидят, что ли, сложа руки, т. е. без всякой деятельности, столь необходимой для ребенка? Тупеют, глупеют, не развивая сил своих, болеют физически, портятся от бездеятельности нравственно... И все из того, что вам жаль ваших ценных игрушек? Прочь их! Дайте им самые дешевые или же просто дайте им только материал, из которого они могли бы вырабатывать все, что им вздумается: песок, глину, воск, лучинки, разноцветной бумаги и т. п.,— и вы увидите, что они будут созидать, не разрушая.

Иногда слышатся и похвалы детям в таком роде: «Редкими детками наградил меня бог! Верочка моя едва дотрагивается до своей куклы — так она бережет ее; а мой Володя и вовсе почти не забавляется никакими игрушками».

Слава богу, что такие дети редки! Это маленькие, нравственные уроды, из которых со временем выйдут больные, или же это дети больные. Ну посудите сами, свойственно ли живым, здоровым детям не играть, когда у них есть игрушки, а играя, не портить их? Не хвастайтесь, мамаши, такими детьми, а лучше посоветуйтесь с вашим медиком, не таится ли в них какой болезни!

В ребенке нормальном гораздо сильнее возбуждение к деятельности, нежели удовольствие иметь какую-нибудь игрушку. В чем же и проявить им эту деятельность, как не в окружающем их маленьком мире, как не на том, что им принадлежит, что они недаром называют своим, чувствуя, что сущность собственности состоит в распоряжении ей по своему произволу? Ребенок не прежде усадится добровольно, сам собой, пока не утомит своих ножек беганьем, прыганьем,— словом, деятельностью; точно так и руки его успокоятся не прежде, как сделавши то, что желали сделать.

И эту деятельность вы называете разрушительной, а не созидающей? Вглядитесь пристально в детей ваших, научитесь вернее наблюдать над ними, и вы увидите, что они много, очень много созидают, по крайней мере хотят создать несравненно больше, чем мы, взрослые! Если мы из какого-либо материала не делаем того, что нельзя из него сделать, то потому только, что это уже испытали мы, что мы знаем свойства вещей, знаем средства, необходимые для достижения известных целей. Дети же этого еще не испытали, и потому мы называем их неопытными; дети всего этого еще знать не могут, и потому они еще все испытывают, пробуют, узнают. Мальчик берет щепку, хочет резать ею, как ножом, и удивляется, что она не режет или же ломается при первой попытке резать. Бумажная шляпа его рвется от того, что он обращается с ней, как мы обращаемся со своими пуховыми или шелковыми шляпами. Устроенная им из песка плотина скоро прорывается ручейком, который он думал задержать, как запруживаем мы плотинами пруды свои. Человек не приносит с собой на свет вместе с рождением опытности, знания: он долго, очень долго должен собирать опыты, знания, наблюдать, испытывать. Вот потому-то дети беспрестанно меняют свои планы, когда играют, когда они хотят что-нибудь сделать: они все надеются, что трудом, усилием достигнут своей цели, сделают что-либо, преобразят, обновят вещь, сделают из старого новое. Девочка хочет вымыть грязное личико своей краснощекой куклы и принимается умывать ее,— чем же иначе, как не водой, как умывают ее самое? И вот личико ее картонной куклы бледнеет. Она хотела старую куклу обновить — и испортила ее. И у вас достает духа бранить ее, упрекать, что она все портит, даже пожалуй, вздумаете наказать ее? Да взгляните же на нее: вот она прижалась в уголок и горько плачет, что испортила свою любимую куклу, между тем как хотела обновить ее. Она портила, чтобы поправить, разрушала, чтобы создать.

Дети не понимают, что разрушать легко, а создать очень трудно, а то бы они обуздали себя, умерили свою деятельность, по цели созидательную, но по средствам разрушительную. Как редко встречаются взрослые, находящие удовольствие портить разные вещицы, хотя и есть такие рассеянные чудаки, так

редко встретить детей, портящих, разрушающих без цели; можно даже сказать, что все дети — ненамеренные разрушители: и толстенькие вялые флегматики, и худенькие, живые сангвиники; а те скромники и скромницы, которые ничего не портят, не разрушают, не бывают в состоянии ничего и сделать, создать: эти мертвые натуры весь век свой останутся ни к чему годными, телесно и духовно неразвитыми.

Да, дети хотят созидать — разрушают; потому что они не могут создать того, что хотят создать. А вы запрещаете им созидать, даете им игрушки только в большие праздники и т. п. Вот ногам ребенка лучшая участь, нежели рукам: если малютке захочется вдруг встать и походить, как помогаете малютке, как упражняете его, чтобы он научился ходить. Всеми мерами вы благоприятствуете деятельности ног и в то же время хотите подавить деятельность рук!

Чуден в детях этот инстинкт, это природное побуждение к деятельности руками! Не только доставляет оно удовольствие, наслаждение, удовлетворение ребенку, но и приводит его к опытности и знанию, развивает его телесно и духовно. Малютка хватается за пламя горящей свечи, обжигается и уже не пробует в другой раз: оно уже испытано, знает, что огонь жжет. Мальчик, сломавший свой деревянный ножик, понимает, что он недовольно крепок и недовольно остр, чтобы резать им. Так каждая деятельность, каждый неудачный опыт ведет к приобретению новых знаний, большей опытности. А потому-то мы, люди, тем скорее и лучше развиваемся, зреем, чем деятельнее были с самого нашего детства.

Само собой разумеется, что мы никак не думаем осуждать того, кто сумеет предупредить и остановить разрушительное действие ребенка, не задерживая его охоты, стремления действовать, созидать. Давайте ребенку, повторяем, такие игрушки, чтоб он не мог проявить в них свое побуждение к деятельности, не будучи вынужденным портить, разрушать их! Давайте ему играть песком, глиной, воском, особенно тем, который нарочно приготовляется для моделирования художников; пусть он строит из деревянных кирпичиков, пусть рисует на доске, на бумаге, раскрашивает дешевые картинки, плетет из разноцветных бумажек; дайте ему фребелевы игры, научая его заниматься ими с должной постепенностью,— и вы увидите, как дитя будет разнообразить игру, как будет ей забавляться, без устали, но и без пресыщения, созидая свободно и между тем ничего не разрушая. На этих играх он научится, что и как созидать; разовьются его способности и руки; приобретется знание и умение. За этими играми ему не придется горевать, плакать, что он хотел сделать, а между тем разрушил; ему только останется радоваться, видя, что сделанное, созданное им хорошо, добро; он будет доволен и своим созданием и самим собой, а мы знаем, что никакое наслаждение не может сравниться с тем, какое до-

ставляет нам созидание, творчество. В творчестве люди уподобляются богам. Творчество — божественный нектар, вливающий одинаковую, вечно юную жизнь и в старцев, как и в детей. Творчество — бессмертие и для смертного.

34. БЕДОВЫЕ ДЕТИ

Так обыкновенно переводится у нас французское выражение entants terribles, которое буквально значит «страшные, ужасные дети». Мы, русские, можем, пожалуй, возгордиться, что выражение «страшные дети» есть только буквальный перевод с французского entants terribles; что, следовательно, последнее понятие чуждо нам, как чуждо и самое дело. Французское выражение «страшные дети» приподнимает, думаем мы, завесу с жизни французского семейства, чуждой нашим нравам. Хороша, говорим мы, должна быть та жизнь, где собственные дети могут быть страшными, ужасными своим родителям!

Но не кивает ли здесь Клим на Петра? По крайней мере в нашем так называемом высшем обществе не усвоено ли это понятие вместе с прочими французскими фразами, модами, обычаями, нравами? Вообще оно не чуждо обществу, где господствуют ложь, обман, притворство, лицемерие и где между тем не могло удаться родителям заранее подавить в детях искру всякой естественности, искренности, откровенности, правдивости; где потому нельзя предотвратить, чтоб не прорвалась эта искра к ужасу родителей. Конечно, нам делает честь, что мы гнев свой против детей, приводящих нас в затруднительное, неловкое, глупое, щекотливое положение своей естественностью, не проявляем в таком жестком выражении, как французы, называющие их страшными, ужасными детьми. Да и как, в самом деле, бранить их за то, что нам самим, если мы будем сами с собой вполне откровенны, кажется гораздо лучшим, несравненно более нравственным? Страшны не слова дитяти, приводящие нас в замешательство, но страшны мы сами, со своими уродливыми обычаями и нравами, со своими порочными или даже преступными склонностями, поступками, делами.

Если дитя, исполняя по-своему поручение отца, скажет гостю, которого не желают принять: «Папаша приказал сказать вам, что его нет дома!» — то виновато ли, что оно своей правдивостью пристыдило солгавшего отца? Ведь дитя сказало правду, а солгал отец. Дитя поступило нравственно, потому что не знает лжи, обмана; отец же, употребляющий общепринятое выражение отказа гостю в форме лжи, обмана, поступил безнравственно, и не только безнравственно, но и неблагоразумно. Он, взрослый, опытный человек, должен был знать детскую природу настолько, чтоб понимать, что дети сами по себе не способны лгать, обманывать, притворяться, лицемерить; что этому искусству выучиваются они уже впоследствии, в доме родительском, в училище, в свете,

усовершенствуясь в нем мало-помалу частыми упражнениями. Зачем же отец дает дитяти такое поручение, которого оно по своей природе не может исполнять так, как бы хотелось ему? Наконец, отец поступил вовсе не последовательно. Как часто он сам проповедовал своему сынку, чтоб он не лгал, или по крайней мере готов был при всяком удобном случае дать ему такое прекрасное наставление и, может быть, даже строго наказывал его за ложь; а вот здесь он сам приказывает ему солгать, поручая сказать гостю, что его нет дома. Как сильно гневался он на солгавшего сына, вовлекшего и своего маленького братца в ложь, составившего с ним как бы заговор против отца, чтоб обмануть его; а вот здесь он сам подводит на ложь и обман своего сына без всякого угрызения совести!

Если девочка, возвратившись с вод с мамашей, наивно спросит своего папашу: «Зачем ты так мало любишь мамашу? Другой папаша там, в Баден-Бадене, любит мамашу больше: гораздо чаще он целовал и ласкал ее!» — кто тут виноват? Неужели девочка, которая в своей невинности разоблачает преступную мать? Кто тут оказывается неблагоразумной, глупой? Малютка ли, не могущая понимать всего значения слов своих, или же совершеннолетняя преступница, не скрывающая перед дочерью своего преступления в той мысли, что она еще глупа, ничего не понимает?

Вот подобные-то нередкие разоблачения безнравственности родителей и были, конечно, причиной, почему иных детей называют страшными, ужасными. Страшно, ужасно, в самом деле, неожиданно выслушать себе приговор за свои безнравственные, преступные поступки из уст своего же собственного дитяти! Но разве это дает нам право называть невинные создания страшными, ужасными, гневаться на них или, что также случается, даже наказывать их за естественность, правдивость, искренность? Ведь мы не наказываем же стола, о который больно ушиблись по своей неосторожности? Быть поосторожнее с детьми — вот первое правило, прямо бросающееся в глаза всякому; на нем обыкновенно и останавливаются родители, заботящиеся только о том, чтобы не делать при детях ничего такого, что может потом через них же обнаружиться и пристыдить их. Держась одного этого правила, мы все-таки будем бояться наших собственных детей, все-таки они будут в глазах наших только «страшными детьми». Нет, посмотрите на них с другой стороны, и страшные дети станут для нас полезными детьми! Они будут для нас верным зеркалом, отражающим все наши недостатки и пороки, близким орудием к нашему исправлению, громко вопиющим голосом вечного нравственного закона, пробуждающим нашу заснувшую совесть.

Конечно, не всегда бывают наглядны, резки, прямы поучения детей родителям; большей частью нужна бывает со стороны последних еще и добрая воля, чтоб понимать эти поучения и потом сообразоваться с ними. Но где есть эта добрая воля, там обличения детей не могут не подействовать благотворно на родителей,

как бы ни были косвенны эти обличения. Там страшные дети будут полезными детьми.

Но есть страшные дети и в другом смысле слова — это дурно воспитанные дети. Страшно родителям иметь таких дурных детей. Однако же и такие дети могут быть полезными родителям. Они напоминают родителям, что сделались такими по их же собственной вине, по вине родителей, пренебрегавших их воспитанием, или же прямо дурно воспитывавших их. Они отголосок, эхо всех недостатков и вообще ошибок, сделанных родителями при их воспитании. И потому ни в каком случае не может быть лишне для родителей, а в большей части случаев принесет им и их детям огромную пользу, если родители, да и вообще воспитатели и наставники детей, при всяком дурном поступке своих учеников и воспитанников, при всяком их нравственном недостатке будут спрашивать чистосердечно самих себя: «Не виноваты ли мы в этом?»; если воспитатель начнет воспитание детей с воспитания, или, лучше сказать, перевоспитания самого себя, а для этого наперед постарается узнать самого себя; словом, если запишет у себя в уме и в сердце мудрое изречение мудрых греков: «Познай самого себя!» и еще другое правило: «Воспитывай самого себя», тогда выражение «страшные, ужасные, бедовые дети» превратится в другое — «полезные, добрые, хорошие дети».

35. ДОМАШНЕЕ ПОСОБИЕ УЧЕНИКУ

В благоустроенном учебном заведении не следует задавать ученикам для их домашних занятий ничего такого, к чему наперед не были они достаточно подготовлены в самом классе, будет ли это называться повторением или же приготовлением к следующим классным урокам.

Если это соблюдается, то ученик исправный во всех отношениях, т. е. вполне внимательный во время класса, будет сам в состоянии исполнить заданные ему на дом работы удовлетворительно, хотя иногда и с напряжением всех сил своих; напротив, ученик, который в классе был невнимателен, рассеян, станет в тупик; домашнюю работу, ему заданную, если она не совсем механическая, хотя он и окончит, но она окажется неудовлетворительной. В последнем случае ученика или заставляют переделать работу, или наказывают дурными баллами, а наконец оставляют в том же классе. Для предупреждения этих неприятностей родители часто, даже слишком часто, прибегают без дальних рассуждений к средству, которое считается совершенно надежным, но которое нередко оказывается на деле очень сомнительным, если не вовсе не верным; оно состоит вообще в домашнем пособии всякого рода и в особенности в частных уроках.

Другой случай. Отец или же обыкновенно нежная мамаша видит, что сынок их сидит каждый вечер за уроками, ему задан-

ными. «Бедняжка, — думают они, — как он потеет над ними, а он у нас такой слабенький; возьмем ему учителя; тогда не будет ему надобности столько напрягаться; он будет иметь больше времени побегать, погулять, что необходимо для его слабого здоровья; все пойдет и лучше, и скорее!»

Бывает еще и так. Мальчик сидит дома за уроками, лениво, вяло, без всякой охоты и, не желая сам потрудиться хорошенько, бежит к папаше и мамаше с разными вопросами, между тем как у них свои дела: папаша собирается в клуб, а мамаша принимает гостей, сама едет в гости и т. п., или же хоть они и не так заняты, но не могут помочь ни в чем сынку. Наконец, он так надоедает им своими беспрестанными, докучливыми расспросами, что они, с намерением отказаться от него, приглашают учителя помогать ему в виде частных уроков.

Правда и то, что иногда виновато бывает и само училище, задавая уроки не под силу ученику или же не обращая внимания на его личность, индивидуальность, или, наконец, недостаточно подготовляя его в самых классах к исполнению задаваемых уроков. Особенно грешат училища против учеников низших классов, которые не приобрели еще навыка сами заниматься и которые потому должны бы все почти изучить и сделать в самых классах, а не на дому. Такие училища вовсе не знают, кажется, что уметь заниматься самому — это большое искусство, которым и взрослые далеко не все владеют, и которого потому никак нельзя предполагать в ученике в первые годы нахождения его в училище и даже впоследствии, если сами учителя не постараются с самого начала и постепенно научить их, как учиться, как заниматься самим. В таком случае, конечно, домашнее пособие ученику, в его домашних занятиях необходимо.

Но вообще говоря, домашнее пособие — дело очень щекотливое; известно, что в большей части случаев прибегают к нему слишком часто, слишком необдуманно и не так, как бы следовало. Сколько ни полезно, даже необходимо бывает домашнее пособие в некоторых исключительных случаях, оно большей частью лишне и даже вредно.

Кроме вышеприведенного случая, когда училище не умеет вести ученика так, что и самый внимательный не может исполнить его требований в отношении к заданным урокам, домашнее пособие оказывается необходимым еще и тогда, когда ученик отстал от своих товарищей по болезни; когда он никак не может следить за уроками в классе по одному какому-нибудь предмету, несмотря на все свои старания, когда он отстанет даже и по всем почти предметам, проходимым в его классе, потому что его перевели туда слишком рано, в чем виноват не он, а училище, не довольно узнавшее его по своей невнимательности или же склонившееся на просьбы родителей, которые смотрят на перевод из класса в класс как на повышение в высший чин или на высшую должность, нисколько не понимая, что в высшем против его знаний и вообще

развития классе он непременно окажется плохим учеником и вечно должен будет оставаться в нем, пока его не прогонят совсем из училища как неспособного; что без знания задов, нельзя знать передов и что отличие ученика низшего от ученика высшего класса вовсе не похоже на отличие между коллежским и статским советником, между чиновником особых поручений 6-го и 5-го класса.

Но если в этих именно случаях и необходимо будет домашнее пособие ученику, то к нему следует приступить весьма осторожно: иначе вместо ожидаемой пользы получится чистый вред.

Во-первых, заявим, что лучшими и ближайшими пособниками ученику могли бы быть его родители, если бы они хотели и умели серьезно заниматься воспитанием детей своих и если бы имели достаточно познаний, чтобы помочь им как следует. К сожалению, это весьма редкое явление, а потому остается прибегнуть к, так называемым, частным урокам.

В городе, где одно училище и один учитель по каждому предмету, приходится поневоле брать для частных уроков того, кто налицо: выбирать тут не из кого. Напротив, в городах, где не одно училище, а особенно в столицах, где множество охотников давать частные уроки — гимназисты, семинаристы, студенты, учителя всех возможных училищ и вольнопрактикующие и даже, увы! некоторые профессора университетов и разных высших специальных и неспециальных учебных заведений,— выбор затрудняется изобилием, l'embarras de richesse.

Во всяком случае брать для пособия ученику частными уроками такого преподавателя, который не состоит ни в каком отношении к тому училищу, где этот ученик учится, и даже не хочет знать, что делается в этом училище, обыкновенно не приносит ожидаемой пользы. На рассказы самого ученика, что ему задано сделать дома и как приказано сделать, полагаться нельзя. Да если бы ученик и рассказал все точно так, как в самом деле ему задано, то действительно полезным пособие от частных уроков может быть только тогда, когда оно вполне сообразуется с образом решения задаваемых на дом задач, упражнений и т. п., употребляемом в этом именно училище, что редко бывает. Далее, учитель, взятый в пособие ученику при его домашних работах, часто доводит это пособие до того, что сам делает все за ученика, или потому что этого требуют сами родители, так понимающие выгоду от частных уроков, или потому, что сам он так понимает свои обязанности, или иногда просто из того, что в противном случае, если не будет так делать, он боится потерять выгодный или, может быть, и необходимый в его положении, еще не устроенном, частный урок. Само собой разумеется, что к концу концов оказывается, что от такого домашнего пособия ученику нет ни временной выгоды, ни постоянной существенной пользы. Покажет ли он свою домашнюю работу учителю в училище, превосходно исполненную, этот учитель, если он сколько-нибудь обратит на нее внимание, тотчас заметит, что эта работа хотя не чужих рук, а чужой головы.

и не выставит желаемого, переводного балла, на получение которого все было рассчитано, словом, ожидаемой внешней выгоды от таких частных уроков никакой не будет. Тем менее будет от них существенной, действительной, внутренней, так сказать, пользы для ученика, для его развития, для приучения его к труду, и притом труду самостоятельному; даже можно сказать, он пойдет в этом отношении не вперед, а назад. А что выиграют родители от подобного домашнего пособия? Так же мало, как и их детище, т. е. ровно ничего; напротив, даже потеряют — и деньги, и время, и, что всего хуже, потеряют сына, скажем мы прямо, потому что не развивать его способности — значит убивать их; не приучать его с малолетства к самомышлению и самодеятельности — значит приготовлять его не к жизни, а к смерти, к тому страдательному положению в общественной жизни, которое ставит человека в полную зависимость от окружающих его людей; к той бесхарактерности, которая делает его игралищем всех случайностей; к тому ничтожеству, которым отличаются все мамашины сынки, привыкшие с детства жить чужим умом, работать чужими руками, руководиться чужой волей.

«Что же нам делать?» — в отчаянии спросят, может быть, нежные родители. «Что нам делать с нашим сыном, который получает дурные баллы, сидит все в одном классе и ждет, что, наконец, выгонят его из училища?»

Ответ наш прост: посредством труда, приучайте его к труду, как того требуют новейшие педагоги; домашнее пособие приберегите для крайних случаев; и тогда, если сами вы не в состоянии помочь, выберите не подставное лицо, а такого именно руководителя, который был бы настолько сведущ, чтоб умел помочь ему; настолько совестлив, чтобы все старался сделать свою помощь сколь возможно скорее излишней, и настолько педагогически образован, чтобы понять все великое значение новейшего педагогического начала. «Посредством труда — к труду!» — Durch Arbeit zur arbeit!

36. ЛЮБОВЬ ВСЕ МОЖЕТ

Дети, как они ни невинны, не свободны, однако же, от недостатков, свойственных человеческой природе. Уничтожать, искоренять эти недостатки — это долг родителей и вообще воспитателей; но какими, спрашивается, средствами?

Не раздражением детей, ведущим к сопротивлению, а тем менее оскорблением, подавляющим в них в самом зародыше чувство чести, чувство человеческого достоинства. «Secreto admone, palam laude» — (жури тайно, хвали явно) — вот мудрое педагогическое правило.

Не множеством правил и наставлений. Чем их больше, тем легче и чаще они нарушаются. Никому так мало не повинуются дети, как своей слабой мамаше, не устающей все приказывать

да запрещать своим детям, останавливать их на каждом шагу целым потоком слов, читать им проповеди, длинные, утомительные и потому скучные для детей. Fate, fate, non parlate! (Делайте, делайте, а не говорите) — гласит итальянская пословица. Не тратьте по-пустому слов, где нужно власть употребить! Приучите дитя следовать не вашим словам, а вашему примеру, который для него всего нагляднее и поучительнее; но, разумеется, надобно, чтоб было в вас самих много такого, чему можно было бы им подражать, чтобы вы в самом деле могли служить образцом всего хорошего для детей ваших.

Не гневом, вызывающим только гнев; не бранью и ругательствами, унижающими и ругателя и ругаемого; не нетерпением, приводящим в замешательство дитя и делающим его робким, трусливым, скрытным; не капризами, беспрестанно изменяющими взгляд ребенка на один и тот же поступок свой и не допускающими завязаться в нем никаким твердым правилам и убеждениям; не наказаниями, к которым дитя, наконец, так привыкает, что совершенно делается бесчувственным и к ним, и даже ко всякому другому средству исправления; не предоставлением дитяти на произвол судьбы, нередко повторяющимся в училищах, где учитель не умеет ничего лучшего придумать, как выгнать ученика из класса, или где начальник выгоняет так называемого неисправимого из заведения, забывая, что ни один медик не гонит больного своего с постели и из комнаты, ни один добрый пастырь не покидает овцу свою, отделившуюся от стада,— словом, ни одним из тех средств, которые обыкновенно употребляются, несмотря на то что столь же обыкновенно оказываются недействительными.

II

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht

37. ДИСТЕРВЕГ И «РЕЙНСКИЕ ЛИСТЫ»

«Рейнские листы для воспитания и обучения» — один из старейших, поныне продолжающихся педагогических журналов. Дистервег начал издавать его с 1827 г. Итак, вот уже 35 лет, как существует этот журнал, выходящий все под его же редакцией и наполняемый преимущественно его собственными статьями.

Это периодическое издание отличается от множества других немецких педагогических журналов тем огромным влиянием на воспитание и обучение германского народа, на народные училища и народных учителей, которое ставит редактора «Рейнских листов» наряду с первостепенными педагогами не только нашего времени, но и всех времен. Необыкновенные заслуги Дистервега не могли быть еще оценены вполне при его жизни; не могло существовать

и полной биографии этого знаменитого продолжателя Песталоцци. Несмотря на то, я считал бы своей обязанностью собрать здесь сколько возможно более материалов для ближайшего ознакомления наших читателей со всей педагогической литературной деятельностью этого плодовитого писателя, если бы издатели журнала «Учитель» не предложили мне открыть в нем впоследствии, если позволят средства редакции, особый отдел под названием «Педагогика в исторических очерках», в котором я намерен представить в исторической последовательности литературную деятельность всех замечательных педагогов, преимущественно нового времени, и где, разумеется, Дистервег должен занять по праву одно из самых видных мест. В предлежащем же отделе, т. е. в «Современных педагогических заметках», считаю достаточным сказать о Дистервеге, то, что собственно относится к обозреваемым мной «Рейнским листам».

Журнал этот выходит теперь раз в два месяца книжками в восьмую долю, в 7 печатных листов каждая; три книжки составляют том. Каждая книжка начинается оригинальными педагогическими статьями; затем следует разбор новых книг, относящихся до педагогики; потом идут мелкие статьи и то, что у нас обыкновенно называется смесью, а в заключение — заглавия присланных в редакцию новых сочинений. «Рейнские листы» издаются во Франкфурте-на-Майне. Издатель (Verleger) — книгопродавец I. ХР. Германн.

Хотя Дистервег написал много превосходных педагогических отдельных сочинений, но современные, живые вопросы по воспитанию и обучению он рассматривал и продолжает рассматривать преимущественно в «Рейнских листах», смело, бойко, решительно, энергически, с постоянной неутомимостью сопротивляясь всем гасителям народного просвещения, отстаивая народные школы от всех чуждых им и вредных их свободе влияний, от ретроградных стеснительных мер и распоряжений прусского министерства, от ложного догматизма, мнимой ортодоксии, мистицизма, пиетизма, конфессиональной нетерпимости. «Дистервег (как сказано в кратком биографическом очерке, помещенном в «Журнале для Воспитания», 1858, № 8) борется за самостоятельность школы как особого учреждения, он хочет освободить ее от влияния духовенства; назначить ей ее собственное, государством определенное, сведующее начальство; возвысить уважение и положение учителей — одним словом, превратить церковную школу в народную; при преподавании закона божия он требует, чтобы обращалось внимание преимущественно на нравственно-религиозную сторону, а не специально-конфессиональную, дабы дети различных исповеданий могли посещать одну и ту же школу (Англия и Голландия имеют уже такие школы), и, наконец, он требует, чтобы школа приготовляла к жизни... В новейшее время, а именно по издании в свет так называемых прусских регулятив, от 1, 2 и 3 октября 1854 г. во всей почти Германии снова всеми силами стараются сократить

объем учебных предметов (т. е. в народных школах); Дистервег энергически восстает против этой реакции... Но и за образование учителей Дистервег многократно выступал в бой... В половине XVIII столетия начали и продолжают еще теперь учреждать (в Германии) особые училища для образования учителей. На эти заведения с ожесточением напало чрезмерно ревностное немецкое духовенство, упрекая учителей, получивших в них образование, недостатком в религиозных убеждениях, в полуобразовании и высокомерии. Реакционеры присоединились к этой партии... Дистервег находился в постоянной борьбе за способных, основательно образованных учителей... Осуществление мыслей Песталоцци о человеческом образовании, основанном на развитии и ведущем чрез самодеятельность к самостоятельности и самообладанию, сделалось задачей его жизни: разработке и применению этих мыслей посвятил он все свое время, все свои силы; распространил их и словом и делом»...

В этом состоит существенное направление и содержание «Рейнских листов». Это необходимо знать, чтобы читать с сознанием и пользой журнал Дистервега: иначе многое покажется в нем парадоксальным, преувеличенным, чересчур резким и даже вовсе непонятным, так что иной русский педагог, как мы уже действительно и слышали, примется читать какую-нибудь книжку «Рейнских листов» и, не имея ключа к их пониманию, не зная, что именно вызвало ту или другую статью, тот или другой намек и пр., вовсе не поняв, в чем дело, придет в наивное изумление и спросит: за что так превозносят этот журнал, чем тут любуются, какая может быть от всего этого польза для педагога вообще и для русского педагога в особенности?

Для предупреждения подобных недоразумений мы, обозревая «Рейнские листы», будем стараться передавать нашим читателям только то, чем могут они прямо воспользоваться в практике или же по крайней мере для своего образования вообще, и притом будем излагать все в форме общедоступной.

Начнем же наше обозрение, согласно с рубрикой нашего отдела «Современные педагогические заметки», с истекшего 1862 г., содержание же «Рейнских листов» за предшествующие годы, поскольку оно имеет значение и для современности, будет, может быть, сообщено нами впоследствии или в связи с прочей литературной деятельностью Дистервега, именно в отделе «Педагогика в исторических очерках» или же отдельно, если число подписчиков на журнал «Учитель» увеличится в такой мере, что позволит издателям его давать своим читателям большее число листов, на что я со своей стороны все еще никак не хочу терять надежды.

Но здесь уже мы считаем необходимым ознакомить читателей наших покороче с программой, т. е. с целью, направлением и составом «Рейнских листов», как эту программу изложил сам Дистервег в самой первой книжке (1827) своего журнала.

«Цель этого журнала ясно выражена его заглавием: „Листы для воспитания и обучения, с обращением особенного внимания на народные училища“. Последней добавки теперь уже нет в заглавии, но тем не менее самое дело остается, т. е. издатель по-прежнему обращает особое внимание на народные училища.

Итак, во-первых, вся область воспитания входит в круг занятий этих листов. Все, что споспешествует или препятствует воспитанию и образованию; все, что оказывается полезным, благотворным в прежних или новых способах воспитания, а также вопросы о том, обращается ли при воспитании внимание, и если обращается, то в каком именно отношении, на особенные условия и обстоятельства, на сословные различия и т. п., какие господствуют воззрения на воспитание в наше именно время,— словом, все, что имеет влияние на воспитание и образование человека, принадлежит к предметам, о которых будет речь в этом журнале».

«Главное средство для воспитания масс, главное воспитательное средство со стороны общественного учителя и воспитателя — это, как известно, обучение в училищах. А потому журнал обратит внимание преимущественно на обучение и его усовершенствование. Обучение может быть рассматриваемо с двух сторон, смотря потому, будет ли обращаемо особенное внимание на предметы обучения или же на учреждения и постановления, относящиеся до обучения в общественных училищах. Первая сторона обучения может быть названа внутренней, а последняя — внешней; и та и другая сторона будут рассматриваемы в журнале. Впрочем, издатель очертил для своей деятельности более тесный круг, в том отношении, что хотя в его журнале найдут себе место и самые общие воззрения на воспитание, преподавание и учебные заведения, однако же он исключает из своего ближайшего рассматривания так называемые высшие училища или гимназии. Журнал имеет в виду главным образом и преимущественно общенародные училища: о гимназиях же будет говориться лишь столько, сколько они имеют влияние на общенародные училища. Этим объясняются прибавленные в заглавии журнала слова: «с обращением особенного внимания на народные училища».

Итак, воспитание и обучение,— вот предметы, которым посвящается этот журнал, исходящий из Рейна и потому называемый «Рейнскими листами». Отсюда само собой следует, для какого круга читателей предназначает издатель труды свои. В обширном смысле — это все общественные воспитатели и учителя, т. е. учителя в училищах, а именно в высших и низших народных училищах, народные учителя. Издатель не будет щадить никаких усилий, чтобы оживить и возвысить деятельность этих дорогих ему сотрудников своих, направленную к споспешествованию народному воспитанию и образованию; он не оставит ни одного из известных ему законных средств доставить сословию народных учителей то подобающее им уважение, то положение и то влияние, без

которых обойтись они не могут, не причинив большого вреда, ущерба своей деятельности; он непрестанно будет обращать внимание на самое значительное средство к споспешествованию великому делу народного образования, т. е. на то, чтобы учителя продолжали сами образовывать себя.

Этими замечаниями достаточно указаны стремление издателя и направление его усилий. Остается ему только присовокупить, что он ни в чем не думает проводить резкие пределы для своих статей. Не всякое воззрение, не всякую статью, не относящуюся строго и непосредственно к воспитанию и обучению и к народным училищам, отвергает он, как не соответствующую программе журнала; напротив, с удовольствием позволит он себе и своим сотрудникам окинуть взором и сопредельные области, равно как предлагать все, что интересует вообще человека с несколько обширным образованием и с доступным для всего доброго сердцем».

«Какими же средствами можно достигнуть указанных целей? В этом вопросе заключается другой: в чем в настоящее время всего более нуждаются, по мнению издателя, народные училища, т. е. народные учителя (ибо последними определяется направление первых)? Какими потому трудами будут наполняться эти „Листы“?»

«Во-первых, я считаю делом важным, даже делом первой важности, споспешествовать посильно образованию учителей: я разумею — общему образованию, помимо особенного отношения его к их специальности. Неужели общественный учитель никогда не будет причастен общему человеческому образованию? Разве не настанет времени, когда будут причислять его без всякого сомнения и раздумья к истинно образованным сословиям человеческого общества? Разве его знание и умение, весь горизонт его мышления должен ограничиваться по-прежнему только школьной деятельностью? Или же, напротив, мы должны стремиться, чтобы каждый учитель усвоил себе такое общее образование, которое есть принадлежность только человека образованного, обнимающего взором своим всю область своих занятий и понимающего общую жизнь людей? Полагаю — последнее. В наше именно время раздаются громко и слышатся в тиши иные голоса, которые утверждают, что надобно весьма ограничить круг занятий и образование народных учителей; другие заходят так далеко, что требуют, чтобы прямо и намеренно задерживать от учителей многие сведения, необходимые для общего человеческого образования; наконец, иные желают, чтобы учитель приобретал столько познаний и столько умения, сколько того требует тесный круг его элементарной деятельности. Против всех этих взглядов я намерен ратовать. Я того мнения, что только тогда будут хороши народные училища, а вместе с тем успешно будет народное образование и способны трудящиеся для него, когда учителя народных училищ будут причастны общему образованию и будут неутомимо трудиться всю свою жизнь, чтобы все более и более усваивать себе

это образование. Пока учителя будут освоены только с тесным кругом своих занятий; пока не будут в состоянии вполне обозревать всех предметов своего знания; пока не возвысятся над мелочами, которыми они заняты большую часть дня; пока не придут к общим воззрениям на образование, на предназначение человека, на средства и силы, двигающие человеческим обществом,— до тех пор нельзя ожидать ничего путного от учителей, от народных училищ, от истинного народного образования. Спасение для сословия народных учителей может изойти единственно из самих же народных учителей, если они будут люди дельные и способные. Все прочие средства к споспешествованию целям народного образования без основательного общего образования учителей суть только суррогаты, средства паллиативные, призрачные. Единственное верное средство — это образование самих учителей. Не извне может явиться для них спасение, а средства к спасению в их же собственных руках. Сперва они должны выработать из себя людей дельных, тогда будут они в состоянии и сделать что-нибудь дельное; тогда и свет признает их значение, достоинство. Много еще есть такого, чем можно заслужить это признание. Принимайтесь же за дело! Стоит только вам наклониться и поднять то, что лежит на пути вашем,— и свет увидит это, и признает вас! Да будет это изречение лозунгом учителей, целью их стремлений! Этот же лозунг будет главной целью и издателя этих листов, на сколько хватит у него сил и средств. Чем же отличается истинно образованный человек от необразованного или полуобразованного? Ничем другим, кроме общности воззрений. Полуобразованный часто имеет множество отдельных сведений, нередко обладает и многими драгоценными практическими сноровками, но ему недостает общего обозрения и общих воззрений, начал. Он не владеет своим предметом, не свободен в своей деятельности, не обозревает всей массы своих сведений, не умеет привести ее в порядок, не он владеет этой массой, а она им владеет. Отсюда обыкновенно происходит слишком высокое понятие некоторых учителей о своем достоинстве; отсюда рождаются общие признаки полуобразования: самодовольство, высокомерие и притязательность. Как пресечь это важное зло, одолевающее наши народные училища? Не декламациями ли, проповедями против высокомерия и притязательности? Не восхвалением ли скромности, смирения? Надоело нам читать эти пустые, бесполезные фразы, беспрестанно повторяемые в сочинениях, предназначенных для учителей. Все это средства призрачные. Истинное средство заключается в том, чтобы уничтожить источник этих зол, чтобы вывести учителей из состояния пагубной полуобразованности и ввесть их в область общего свободного образования. Учитель должен быть человеком образованным: иначе останется всегда на низкой ступени, иначе тщетно будет изъявлять притязание на довлеющее ему, поспешнику народного образования, признание, уважение. Нигде не отказывают современники в уважении человеку, его достойному.

Условие же этого уважения для призванных распространять образование состоит в том, чтобы они сами были образованны. Итак, друзья и сотрудники мои в деле общего человеческого образования! Если вы хотите рассчитывать на уважение к вашему лицу и к вашему делу, то исполните условие, с которым на основании вечных законов связано уважение людей! Явитесь людьми истинно образованными, во всяком отношении достойными уважения: это единственное, а вместе и несомненное средство заслужить уважение. Мне было бы очень желательно споспешествовать этому истинному человеческому образованию учителей, и притом двояким образом, относя это к общности образования учителей: во-первых, тем, чтобы учителя восприняли общие воззрения на воспитание и обучение, начала, принципы их, и, во-вторых, чтобы они поняли устройство народных училищ, как оно есть и как должно быть, если оно еще не таково, каким бы ему быть надлежало. Первое сообщает учителям обозрение внутренних принадлежностей их звания, а последнее — внешних. Мы, учителя, обязаны быть в состоянии овладеть общими началами воспитания и обучения, вывесть правила для нашей деятельности из общих законов, обосновать их и доказать их справедливость. Мы не должны довольствоваться одной эмпириею, не должны отказаться от более глубокого исследования и утверждения нашего предмета. Это — теоретическая сторона нашего дела. С другой стороны, мы поставлены в жизнь, как люди практические, а потому мы должны понимать жизнь вообще и в особенности устройство жизни училищной, во сколько она проявляется в учебных заведениях. Ведь каждое училище есть только единый член всего организма заведений, занимающихся обучением; мы должны смотреть на этот член не в отдельности, но как на звено связующей звенья цепи и на этом основании определять образ устройства и степень достоинства училища. А потому я надеюсь споспешествовать общему образованию учителей с тем, что побужу их перемыслить вместе со мной общие начала, принципы воспитания и обучения, перемыслить о человеческом образовании и добыть зрелое суждение об организме и устройстве училищ, как оно есть или же как ему быть следует. Вот потому-то я и считаю необходимым внести в журнал много таких воззрений, которых приложимость к области воспитания и обучения собственно не требует доказательства. Если только чье-либо воззрение споспешествует общему образованию и расширяет кругозор стремящихся к нему учителей, то оно будет принято нами с радостью. А потому не требуйте от издателя этих «Листов», чтобы он вращался только в сфере воспитания и обучения; скорее ждите от него взглядов и вдаль. Робкое ограничение воззрений одной областью ненавистно для него: он считает прямо врагом училищ и народного образования того, кто требует ограничить тесными пределами круг знаний и понятий народных учителей. Образованный учитель должен знать многое, чего нельзя переложить прямо в слова для

училища. Словом, автор этих листов будет говорить в пользу широкого образования учителей и постарается с своей стороны подвинуть их к тому, чтобы они закладывали здание своего образования на широком фундаменте».

«Впрочем, эти общие воззрения на воспитание и на училища, по моему мнению, только одна из необходимых потребностей народных учителей. Общее требует твердого, прочного основания в частном. Это частное, принадлежащее к специальности учителя, должно присоединиться к общему, чтобы общее не осталось или не стало пустой формой. Частное, специальное должно предшествовать общему, должно вести за собой общее, обосновать и упрочить его. Чрез знание частностей в специальной области обучения и воспитания учитель должен возвыситься к общим началам, владычествующим над частностями. Частности —это материал, содержание, а общее — дух, оживляющий частности, над ними господствующий. А потому мы будем знакомить учителей наиближайше и с частностями для возвышения деятельности, сопряженной с их званием; мы будем руководить их в том, что составляет мельчайшую специальность их. Мало заслуги в том, чтобы учителя были в состоянии красноречиво говорить о назначении, цели и видах училищ. Слишком часто можно услышать подобные фразы от многих учителей. Иногда встретишься с учителем, побеседуешь с ним о цели и устройстве народных училищ и находишь в нем совершенно верные, прекрасные воззрения. С полной надеждой идешь с ним в его училище — и, увы, какая противоположность! Все в нем по-старому. Учитель прочел в педагогических сочинениях новейшие воззрения, но не ввел их вовсе в жизнь. Знание в нем есть, но нет приложения его. Какая же польза для училища от верных взглядов этого учителя? А потому мы и говорим, что главное — это самое дело, чтобы учителя оказались на самом деле людьми, способными к отправлению своей должности. Для этого мы намерены постепенно сообщать учителям планы, программы преподавания учебных предметов элементарного училища, — планы, программы, выходящие из самого училища и составленные для училища. Эти планы или программы представят учителям материал для обучения. Они будут изложены частью подробно, частью сокращенно, но во всяком случае в таком виде, что каждый мыслящий учитель будет в состоянии пользоваться ими как руководством при обучении. Вместе с тем будут сообщаемы им и самые необходимые методические указания. Но при этом читатели никогда не должны забывать, что мы будем постоянно иметь в виду учителей мыслящих. Было время, когда воображали, что можно начертить план преподавания учебных предметов в такой естественной и ничего не пропускающей последовательности и что подобные планы будто уже существуют на самом деле, что всякий учитель, как бы мало ни был он сведущ и образован, будь он человек мыслящий или же просто машина, если только строго выполнит этот план, непременно будет учить образовательно. Такое мнение считаем

мы очень вредным заблуждением. Напротив, мы того мнения, что образовательное преподавание может исходить только от образованного учителя; что образовательное обучение потребует во всякую минуту духовного участия со стороны учителя; что дух учителя не может быть заменен ничем, а следовательно, и никаким планом обучения. А потому нам никогда не придет в голову формами, словами, программами, планами исполнить то, что может быть исполнено только живым духом учителя. А потому всегда, во всех наших статьях мы намерены серьезно занять ум учителя, и мы сочтем наши труды удавшимися, если люди тупоумные объявят их негодным товаром, а в мыслящих учителях, напротив, они возбудят более зрелое размышление и более образовательное обучение. Далее, мы того мнения, что мыслящий учитель не может обучать бездушно и положительно дурно ни по какому руководству; напротив, везде у него будет прорываться его собственный дух».

«Тем не менее очень много зависит от плана, полагаемого в основании при обучении, так что один и тот же учитель, следуя плану, начертанному совершенно естественно, сделает несравненно больше, нежели следуя плану произвольному, или же обучая вовсе без плана. А потому мы придаем немаловажную цену усовершенствованию планов постепенного преподавания отдельных учебных предметов. В этом отношении новейшая методика и дидактика оставила еще несколько пробелов; но педагоги теперь именно занимаются восполнением этих пробелов. К сожалению, еще слишком много и таких училищ, где не следуют никакому плану в обучении. Многие учителя руководствуются в этом отношении чисто произволом своим. Это всего хуже и вреднее; гораздо полезнее следовать даже дурному плану, руководству, нежели никакому. Иные учителя полагают, что такое отсутствие методы достаточно защищается их указанием, которое, впрочем, само по себе справедливо, что и стоящие во главе педагоги не одного мнения насчет планов, которых следует держаться в обучении, и что дети так часто не являются на уроки в классы, что невозможно следовать методическому плану. Но это только пустые отговорки. Хотя мнения педагогов о том, какой избрать план преподавания, не согласны между собой, но это не противоречит той истине, что один план лучше другого, что один план более другого соображается с собственными взглядами учителя и в большей степени пригоден для его учеников. А потому учитель вовсе не освобождается от обязанности выбрать по своему усмотрению самый лучший план, а начальствующие над училищами никак не должны допускать, чтобы учитель руководствовался одним произволом, решительно вредным для училищ. Где господствует произвол, там нет ни правил, ни порядка; там надлежащий надзор и контроль над училищем, очевидно, вовсе не возможен. Что касается до неаккуратного посещения классов детьми, то это именно обстоятельство и превращает пользу от последования строгому плану в

неизбежную необходимость. Во-первых, от непорядочного посещения училища некоторыми из учеников не должно страдать преуспевание прочих учеников, исправно посещающих классы. Затем каждое дитя, являющееся опять в училище после перерыва с его стороны ученья, остановилось же по каждому предмету на какой-либо известной ступени, а потому, если обучение производится надлежащим образом по известным ступеням, это дитя может быть причислено к известному разряду учеников, хотя уже и не к тому, к которому оно принадлежало прежде. А потому его и следует причислить к тому именно разряду, для которого оно годится, и затем каждый разряд, как и каждое дитя, будет идти вперед непрерывно и по ступеням. Напротив, если учебные предметы не будут преподаваемы по ступеням, то каждое дитя будет принадлежать, можно сказать, ко всякому разряду, или, еще правильнее, каждое дитя будет составлять собой особый разряд. Тогда училище получит то же вредное устройство, каким отличались старые школы, где учитель занимался с каждым дитятей особо, как это делается при домашнем ученье: каждое дитя спрашивали, упражняли порознь. Тогда вовсе не будет классного обучения и общественное училище утратит свой существенный характер. Этому быть не следует. Каждый учитель, в каждом учебном предмете должен идти по известному пути и должен быть в состоянии отдать отчет в своих действиях. Чтобы более и более поставлять учителей в возможность исполнять это требование, — вот для этого-то, как уже обещано нами, и будем мы сообщать планы преподавания. Но, повторяем, мы не желаем, чтобы мыслящие учителя руководствовались ими безусловно. Каждый дельный учитель может исключать из них, прибавлять к ним и вообще усовершенствовать их потому, что нельзя начертать никакого плана, который безусловно годился бы, во всех частностях, для всякого учителя и для всякого училища. Ни одно правило не может и не должно заменять собственного мышления учителя, являться с притязанием, будто оно открывает единственный путь ко спасению; ни одно правило не есть единственно истинное для всех людей, времен и обстоятельств. Мы сами очень далеки от того заблуждения, будто мы все уже окончательно отделали или же отделаем. И мы все еще учимся и все будем продолжать учиться. Где господствует живой организм, как в училищах, так и вне их, там все должно идти вперед, постоянно развиваясь. А потому не имеют верного понятия об училищах те, которые думают, что наконец в них можно и должно все закрепить, сделать неподвижным; что можно и желательно поскорее прийти к тому, чтобы для всего постановлены были твердые, неизменные основные положения, методы и правила. Нет, к этому никак не следует прийти, пока еще идет речь о дальнейшем образовании человеческого рода. Продолжающий образовываться род человеческий должен находиться постоянно в живом развитии: иначе застой и смерть заступят место жизни. А потому, если этот журнал будет столь

счастлив, что поможет великому делу народного образования, то этого он думает достигать более возбуждением и оживлением, нежели задержанием и успокоением возбужденного и оживленного. Цель человеческого и народного образования бесконечна. Мы будем стремиться к ней именно тем, что будем возбуждать духовные силы в народных образователях. А потому мы представим им несколько планов или программ, особенно по тем учебным предметам, в отношении преподавания которых педагоги различного мнения. Таким образом, лучшее выкажется, наконец, несомненно. Мы никак не считаем себя законодателями, а только советниками, которые сами нуждаются в поучении, очень желают его и примут с благодарностью со всякой стороны, откуда бы и в какой бы форме ни пришло оно. Мы намерены искать вместе с учителями верных путей, зрело обсудить с ними предметы нашего призвания и в деятельном содружестве стремиться к одной общей великой цели. Если мы и будем различного взгляда с некоторыми учителями и затем все-таки останемся при этом взгляде, то это никогда не помешает нам решительно высказывать свое мнение, охотно выслушивать противников и мирно идти вперед, рука об руку с теми из них, которые стремятся к одной цели с нами».

«Таким образом, мы высказали все главнейшее касательно того, чего мы намерены достигать посредством этого журнала. Остается только сказать еще об одном отделе, который будет нами присоединен к двум первым, о которых до сих пор была речь, — именно об ознакомлении читателей с самым существенным и важным из предлагаемого новейшей педагогической литературой, равно как об извещении о замечательных происшествиях и событиях в училищном мире. И в отношении замечаний и суждений, которые мы будем сообщать из литературы и о литературе, мы не намерены стеснять себя слишком тесными границами: иногда будем рекомендовать и такие книги или, если мы сочтем их влияние вредным, будем предостерегать от направления и вообще от приобретения и таких книг, которые не прямо относятся к педагогической литературе. Ведь образованные учителя читают же и такие сочинения, которые написаны не о педагогических предметах, если из них можно почерпнуть образование или занимательное поучение. Наши замечания о книгах будут содержать не столько полные рецензии, сколько заметки, указания и выдержки из них; впрочем, наше суждение о книгах будет всегда решительное и небездоказательное. Конечно, говорить обо всех сочинениях, занимающихся педагогическими предметами, принадлежит к числу неразрешимых задач; но мы постараемся не пропускать важнейших и влиятельнейших сочинений, а также и тех, которых авторы живут на Рейне и в Вестфалии, если только эти сочинения имеют какое-либо значение и если они имеют влияние на жизнь учителей и училищ. Этим мы желаем облегчить учителям суждение о том, имеет ли или не имеет значение для них новое сочинение, и споспешествовать введению в жизнь тех книг, которые

выдержали пробу. Но в этом случае просим никогда не забывать, что мы не сидим на пифиевом треножнике; что наше суждение, как и все человеческое, может быть ошибочно и односторонне. Мы никогда не будем выдавать свой товар за наилучший».

«Наконец, всякий читатель желает узнать, в каком положении находятся училища в ближайших и в отдаленнейших местностях: развиваются ли они свободно все более и более; идут ли вперед или же назад. А потому мы будем собирать и сообщать читателям важнейшие сведения об училищной жизни».

Из всего сказанного видны цель и направление издателя «Рейнских листов» для воспитания и народного обучения: читатели теперь знают, чего им ожидать от них...»

«Предметы, которые будут рассматриваемы в этом журнале, разделяются, сообразно нашим объяснениям, на следующие 4 отдела:

I. Общие воззрения на воспитание, обучение и училища.

II. Методические планы преподавания.

III. Литературные замечания.

IV. Заметки об училищной жизни и смесь».

«Мы не обещаем давать в каждой книжке статьи из всех этих четырех отделов. Издатель, любящий вообще располагать собой свободно, предоставляет себе и в этом отношении свободу...»

38. Vitam imprendere vero
(ИСТИНЕ ЖИЗНЬ ПОСВЯЩАТЬ)

Этот стих древнего римского сатирика Ювенала был девизом Жан-Жака Руссо, много претерпевшего за истину, т. е. за свои убеждения.

Нельзя не уважать человека, который во всех обстоятельствах жизни остается верным своим убеждениям, все равно, согласны ли они или не согласны с нашими убеждениями.

Если и справедливо, что с распространением образованности число кровавых и бескровных жертв своих убеждений, число мучеников за истину все более и более уменьшается, то, с другой стороны, нельзя не признать, что вместе с тем все более и более ослабевает в людях готовность приносить жертвы за истину, за свои убеждения. Не много людей найдется в наше время, которые готовы были бы на мученичество за идею; да и те немногие, которые на это решаются, слывут за мечтателей, глупцов; пример — Гарибальди. Едва ли еще не меньше людей, имеющих настолько твердости характера и преданности истине, чтоб, подобно Ж.-Ж. Руссо, во всех обстоятельствах оставаться верными своим убеждениям, никогда не отказываться от того, что они считают истиной.

А потому, в наше особенно время, весьма не лишне и педагогам разъяснить себе понятие об истине, о правде, тем более, что

в деле воспитания правда играет важную роль: можно сказать, воспитатели, для которых правда не есть нечто святое, не в состоянии воспитать людей честных, нравственных, с твердыми убеждениями, с преданностью истине.

Что же такое истина? Обыкновенно различают между так называемой формальной и между материальной истиной. «Солнце вертится около Земли»— вот формальная истина: в этой мысли нет противоречия с законами мышления, что и достаточно для того, чтобы эта мысль не была формально неверной. «Земля вертится около Солнца»— вот материальная, предметная истина, согласная с самим предметом мышления, т. е. с тем, о чем мы мыслим, а не только с законами мышления. Из этого видно, что только материальная истина есть истина полная, в полном смысле истина.

Предметы этой полной истины относятся к сфере нашей познавательной способности или к сфере способности желательной. Предметы знания или постигаются умом и представляются нам истинами историческими, математическими и философскими или вообще догматическими либо обнимаются воображением и являются для нас истинами поэтическими.

К предметам наших желаний обращается наша воля и наша деятельность. Согласие нашей воли и деятельности с законами деятельности, которые признаны за истинные, есть нравственная истина, правда.

Противное истине, правде мы называем неправдой.

Говорящий неправду делает это или намеренно, или же ненамеренно.

Ненамеренная неправда есть ошибка; кто ошибается, тот неверное считает за истину; следовательно, судит неверно в материальном, предметном отношении. Действие, основывающееся на ошибочном суждении, оказывается заблуждением, так что заблуждение есть произведение ума, а не воли. Намеренная замена правды неправдой, вообще все противное всякой истине есть ложь в обширном смысле этого слова, которая заключает в себе вообще всякое намеренное проявление неправды.

Однако же не всякую неправду мы называем ложью: ненамеренная неправда, ошибка, заблуждение не есть ложь, не есть нечто безнравственное; даже и намеренное выражение неправды может быть совершенно безупречным в нравственном отношении. Так, например, актер может и должен стараться обмануть нас своей игрой, чтоб мы забылись, приняв представляемое им за действительное. Так, некоторые общеупотребительные в общежитии выражения и вообще формы вежливости, приличия содержат в себе много такого, чего никто не примет за чистую правду. Так, в речи нашей мы беспрестанно употребляем так называемые тропы и фигуры, которые далеки от того, чтобы иметь притязание на истину. Во всех подобных случаях нисколько не думают выдавать неправду за правду, обманывать ради обмана, лгать.

Но даже и в некоторых других случаях, когда обманывают намеренно, с целью обмануть, отсутствие истины, правды не всегда есть ложь. Нападает, например, на нас разбойник и, приставивши пистолет к груди, требует отдать ему тотчас же сверток золотой монеты, а мы отделываемся от него свертком монеты медной, следовательно, прямо обманываем его,— здесь, очевидно, мы не совершаем безнравственного поступка. Конечно, и в таких случаях человеком, вполне нравственным, который вынужден был защищаться против беззаконного насилия намеренной неправдой, обманом, невольно овладевает неприятное чувство, скорбь о том, что он должен был решиться прибегнуть к обману; но совесть и самого строгого ригориста не будет за это мучить, как мучила бы она, если бы он сделал что-либо безнравственное.

Этим мы нисколько не хотим, однако же, защищать так называемую благочестивую ложь (pia fraus) — обман с доброй целью, допускаемый иезуитской нравственностью, признающей освящение безнравственных средств нравственной целью. В глазах наших такой обман также неизвинителен, как и всякая ложь, имеющая целью вывести солгавшего не из опасного для жизни положения, а только из минутного затруднения.

Вообще служение правде, истине есть первый долг человека, а для этого прежде всего необходимо знать истину. Это познание истины есть единственное назначение человеческого ума, есть одна из высочайших целей человеческих стремлений и вместе высочайшее наслаждение умственно развитой, здоровой, полной сил человеческой натуры. Стремясь добросовестно и настойчиво к истине, человек достигает знания, составляющего его собственность, с ним самим нераздельного, единого,— это и называется его убеждением. Человек, тупоумный или погрязший в чувственность, равнодушен к истине; человек, скованный предрассудками или же мнениями, ему извне навязанными, либо привитыми, не имеет собственных убеждений, не поверяя ничего сам, не мысля самостоятельно, находясь в согласии не с самим собой, а с другими.

Распространение истины, научение истине других есть высочайшая задача, священнейшая обязанность всякого человека, верного своим убеждениям, и в особенности воспитателя; а бесстрашное сознание своих убеждений и непоколебимое следование им есть высочайшее торжество нравственного человеческого совершенства.

Основа деятельной правды, правдивости есть верность своим убеждениям, честность, на которую можно положиться, и добросовестность, при которой человек не упускает ничего, к чему считает себя обязанным. Самая же правдивость выражается в четырех видах: как чистосердечие, искренность, откровенность и прямота, или прямодушие.

Чистосердечным называют человека, который всегда остается верным самому себе, согласным с самим собой во всех своих мыслях и намерениях, а следовательно, ничего не внося-

щим в себя такого, что противоречило бы его собственной натуре.

Искренним считают человека, который во всех словах, минах, жестах и вообще поступках выражает действительно свои чувствования, мысли и желания.

Откровенным признают человека, готового всегда высказать пред другими, что он чувствует и думает и чего хочет, желает.

Прямым, или прямодушным, наконец, величают человека, которого страх, трусливая осторожность не удерживают выражать свободно свои убеждения; который, напротив, имеет столько смелости и благородства, что без запинки высказывает все, что у него на душе.

Нельзя, конечно, отрицать, что все эти качества должны быть соединены с благоразумием. Говорить откровенно и прямо, если этим очевидно не только не достигается цель, но если это ведет к противным ей последствиям, было бы неблагоразумно, если же сопряжена с этим еще и видимая для себя опасность, то это уж нельзя назвать смелостью, а просто дерзостью. Однако же в том случае, когда требует обязанность наша, когда мы должны засвидетельствовать истину, когда дело идет о том, чтобы спасти ее, придать ей силу, действие, значение, ничто не должно удерживать нас от откровенности и прямоты. Вообще мы не должны подражать ни тем людям, которые всякую откровенность называют легкомыслием, чистосердечие — простотой, прямоту — дерзостью, трусость — благоразумием; ни тем, которые по необдуманности или же, наконец, без всякой разумной причины высказывают такие убеждения, за которые после терпят разные неприятности, которыми они тщеславятся, возводя их на степень геройства, мученичества за правду. Чтобы откровенность и прямоту признать добрыми качествами человека, для этого необходимо также, чтобы намерения его были совершенно чисты. Иной унижает своего собрата, беспощадно громит против него просто из оскорбленного самолюбия, из зависти, по вражде, из личных корыстных видов, но между тем старается уверить других, а может быть, и сам воображает, что все это делает он из любви к истине. Другой лицемерит; высказывает мысли и чувствования, которых сам нисколько не питает, по обязанности, как он думает, чтобы дать собой хороший пример тем, кому полезно иметь такие чувствования и мысли; но он забывает, что ничто дурное, преступное, а следовательно, и лицемерие не может быть ни в каком случае обязательно. Есть люди слишком трусливые, чтобы высказать прямо или правду, или ложь, и потому старающиеся обойти их то молчанием, то двусмысленными словами, минами и жестами, или избегают случая, когда пришлось бы высказаться непременно, или показывают вид, будто не слышат, не понимают, о чем их спрашивают, или отрекаются прямо незнанием; но все подобные уловки не честны, не достойны человека. Скажем и о таких людях, которые соображают свои убеждения с обстоятельствами, и еще

имеют дерзость тщеславиться этим, играя роль разочарованных, не верующих ни в какую истину скептиков; но что такие люди суть безнравственные, в том, кажется, не может быть сомнения. Положительно же безнравственны люди, торгующие своими убеждениями, продающие их не за чистые деньги только, но и за связи, за протекцию, за места, чины, ордена и т. п.; особенно велика их безнравственность, если в руках этих людей, по их званию и положению в обществе, есть средства влиять на детей и юношество, на массу народа, на менее образованный слой общества, на всех жаждущих истины, восприимчивых, доверчивых, не могущих различить правды от лжи, если это журналисты и вообще писатели, учителя и воспитатели, проповедники и духовники, судьи и администраторы; лучше бы им было навесить себе камень на шею и броситься в воду, нежели соблазнить, наставить на ложь хоть единого из малых тех; лучше б было не родиться этим Иудам Искариотским!

Весьма несправедливо приписывать порчу нравов в обществе только школе, только безнравственным учителям и воспитателям. Разве на общественную нравственность не имеет несравненно пагубнейшего влияния человек, вполне безнравственный, но умевший, именно цинизмом своей безнравственности, возвыситься до того, что в его руках судьбы не своего только, но многих народов, всего, может быть, мира; что его величают современники мудрейшим из смертных, поклоняются ему, как рабы своему господину, стараются подражать ему, как недосягаемому образцу твердости характера, настойчивости, расчетливости,— словом, тому, что называется обыкновенно мудрой политикой, меряемой и взвешиваемой не внутренними побуждениями, не соответствием вечной правде, а последствиями и удачами? Разве такой человек не развращает общественной нравственности более всех лжецов мира сего, представляя собой пример, что право есть сила, что добродетель есть удача? И, напротив, разве чистая во всех отношениях историческая личность, уважаемая даже врагами, которой не дерзает коснуться никакая клевета,— разве они своим примером, даже и при неудачах своих, и в своем несчастье, падении не подымает высоко уровня общественной нравственности, являя миру, что честность, истина, добродетель не пустое слово, что были, есть и будут люди, в которых живет божественная истина, и чистым пламенем своим пожирает на пути своем все нечистое, ложное? Разве, наконец, общественные и государственные учреждения не действуют на человека пагубно или же благотворно, обхватывая его со всех сторон с минуты рождения до минуты смерти?

Конечно, никто не будет отрицать, что хорошее устройство, отличный порядок, надлежащий способ обучения в народных училищах, в особенности же полная правдивость народных учителей, чрезвычайно благоприятствует тому, что народ воспитается в любви к правде; но ожидать всего спасения исключительно или

даже преимущественно от народных училищ — значит, слишком преувеличивать значение, влияние их. Хорошее воспитание и обучение много могут принесть пользы, добра, но без поддержки со стороны прочих факторов общественной жизни училище всегда останется не довольно сильным оружием правды. Политический характер народа не образуется школой, а напротив, школы состоят под влиянием политической системы. Церковь и государство — вот две главные школы правды для людей! Невозможно народу воспитаться в любви к правде, если эти учреждения, в своем устройстве и в своей деятельности, не будут отстранять от себя всего, что не согласно со строгими началами нравственности. Истина есть законная собственность всего человечества; а потому, где не весь народ пользуется ею, где допускается различие между эсотерными и экзотерными истинами, там возьмут верх обман, притворство, коварство, лукавство, всякая неправда, потому что по мере умножения так называемых просвещенных людей умножится число лжецов и лицемеров. Разве это не страшный обман, когда народ, склонный к суеверию и невежественный, стараются уверить в том, во что сами не верят; прославляют пред ним то, что сами презирают, учат его тому, чего сами не понимают, утверждают в глазах его то, что сами отрицают?

С другой стороны, где чужие убеждения не уважаются, где для переубеждения других употребляются недозволенные честные средства, а обман, даже угрозы и насилие,— там обыкновенно достигают совсем противоположных предполагаемым целей, сеют ложь в сердца людей и ложь же пожинают. Наконец, где, не отваживаясь на открытое гонение истины, унижаются до притворства, хитростей и козней, чтобы тайком заглушать, подавлять, истреблять то, что гласно, по-видимому, одобряют, чему обязаны споспешествовать, благоприятствовать; где жизнь, честь, имущество и вообще все блага земные граждан ставятся в зависимость от убеждений; где требуется отречение от таких убеждений, которые почему бы то ни было не нравятся; где преследуется и наказывается гласное выражение подобных убеждений и, напротив, поощряются и награждаются убеждения нравящиеся; где на влиятельных людей, на журналистов и писателей, на учителей и воспитателей действуют всякого рода подкупом, соблазнами, искушениями,— там нельзя ожидать ничего другого, кроме того, что скоро в народе начнут господствовать ханжество, лицемерие, коварство, лукавство, ложь, а также лакейство, рабство, со всеми страшными и гнусными их последствиями; что искренность, чистосердечие, откровенность, прямодушие, правдивость, честность, вообще добродетель будут осмеиваемы, как ребяческие мечты, что, наконец, развращение и порча нравов проникнут во все слои общества.

Как всякого рода общественные и политические действия, которые не совершенно чисты, не совсем чужды лжи и обмана, влекут за собой пагубу и проклятие, так и все общественные учреждения,

которые не вытекли из чистого источника и которые имеют на деле не то значение, какое выражается в их названии,— кажутся либеральными, а в действительности служат противным целям: могут только развратить народ и в то же время подействовать разрушительно на общественный и государственный организм.

Тогда только, когда правительства и народы будут действовать во всех отношениях правдиво; когда прямо признают, что право и нравственность должны иметь безусловное значение, даже и в области политики,— тогда только увидят и поймут, какой невиданной и неслыханной силой обладает истина.

Впрочем, повторяем, что огромное влияние на развитие любви к истине в народе имеет и самое воспитание, как домашнее, так и общественное.

Это можно прямо доказать в некоторых случаях; а именно в тех случаях, где несправедливость есть следствие страха, трусости, там обыкновенно происходит она от дурного воспитания. Так бывает, когда приучают ребенка с самого детства поступать хорошо, делать добро не потому, что это разумно и, следовательно, угодно людям, и избегать зла не потому, что это неразумно и, следовательно, не угодно людям, а представляя ребенку все это как требование произвола и каприза, побуждая его исполнить свое требование из страха наказания и поддерживая этот страх угрозами и грубыми мерами насилия: ребенок с самого начала привыкает подчиняться только произволу других людей, а не собственному чувству, не развивающемуся в нем сознанию долга и убеждению в справедливости требований; с самого начала привыкает к противоречию между самим собой и своими поступками — словом, к неправде, ко лжи.

А между тем ребенок сам по себе не лжив. Слова ребенка всегда согласуются с его чувствами, мыслями и желаниями; в его минах и жестах, в тоне его голоса нет ничего такого, что не согласовалось бы с его словами. Ребенок не умеет еще молчать: он говорит без обиняков все, что чувствует и знает, чего желает; он очень неловко старается скрыть истину и еще неловче говорит неправду. Даже часто смешивает он два различные приказания: «не говорить, что есть что-нибудь», и «сказать, что чего-нибудь нет». Взрослый мальчик, услышавши, что идет в классную комнату гувернер, и желая почему-то от него спрятаться, подлез под диван и приказал бывшему здесь маленькому братцу своему: «Не говори же, что я сюда спрятался!» Едва только гувернер вошел в комнату, малютка встретил его словами: «Ваня (т. е. старший его брат) не спрятался под диван».— Кто же виноват, если из этого малютки сделается потом лгун и обманщик? Как же жаловаться, что у детей нередко встречается ложь, притворство, даже лицемерие, лукавство и коварство?

Но часто принимают в ребенке за неправду, даже за обман, лукавство и коварство, много такого, что вовсе не заслуживает этих постыдных названий. Все оттого, что мы большей частью не

понимаем детей, а они не понимают нас. Они высказывают все, что думают; даже и о том, что подсказывает им живое воображение, их ничем не сдерживаемая фантазия, рассказывают они совершенно так же, как о том, что действительно есть или было. То, что они рассказывают, часто оказывается неправдой, между тем как им и в голову не приходило лгать. Поэтому надо быть очень осторожным с ребенком: не делать ему вопросов, показывающих недоверие к нему, например в таком роде: «Да правда ли это? Ты ведь не лжешь? Ты ведь не был там-то, не сделал, не видел, не слышал того-то, как рассказываешь?» и т. п. Верно замечание Ж.-Ж. Руссо, что «всякая ложь со стороны детей есть дело их воспитателей; учить их говорить правду, значит то же, что и учить их лгать»; только слово «всякая» правильнее заменить здесь словами «большей частью». В самом деле, когда родители и воспитатель начнут обращать внимание ребенка на противоположность между правдой и неправдой, то ребенок вначале вовсе не понимает их. Раз мать начала расспрашивать своего четырехлетнего сына: «Ты это сделал? Ты разбил чашку» и т. д. Ребенок отвечает откровенно: «Да, мамаша». Мать похвалила его за то, что он признался и сказал правду, и прибавила: «И впредь надобно, милый мой дружок, всегда говорить правду и никогда не лгать». Ребенок заметил себе это мудрое нравоучение и исполнял его во всей точности, но только по-своему. Оказалось, что под словами «всегда говорить правду» он разумел — всегда говорить «да», а под словом «не лгать» — говорить «нет». О чем бы потом мать ни спрашивала его, он, к великому ее изумлению, все отвечал: «да, мамаша», готовый обвинить себя во всех возможных преступлениях, лишь бы сказать то, что он разумел под правдой, т. е. слово «да».

И тогда, когда уже дитя поймет, что можно сказать и неправду, он еще очень далек от того, чтобы воспользоваться этой возможностью, так что надобно сперва навести или подвести его на это. Большей частью дети говорят неправду, чтобы поскорее вывести себя из какого-нибудь затруднительного положения, избегнуть наказания и т. п.; а кто виноват в этом? Случается и то, что из-за лжи просвечивает их благородное чувство: они лгут для того, чтобы взять на себя чужую вину; как несправедливо было бы не отличить этого? Дети, сваливающие свою вину на других, лгущие на других, чтобы только спасти себя, уже очень испорчены; дети же, клевещущие на других, или чтобы возвыситься над ними, или просто из злости, стоят на том пути, на котором человек превращается в нравственное чудовище; к счастью, такие дети принадлежат к числу редких нравственных выродков или уродов.

Что дети лживы, скрытны, лукавы, коварны — виной преимущественно дурное домашнее воспитание и обхождение их с другими испорченными детьми. Однако же и училище много виновато в том, что между людьми так часто встречается неправда, ложь всякого рода. Есть учителя, которые доводят своими словами и поступками учеников своих, иногда даже систематически, до при-

творства, лицемерия, обмана, лукавства, коварства, лжи. Конечно, не всегда бывает это с таким ясным, наивным сознанием, как рассказывается об одной гувернантке, слывшей в своем околодке за образец отличной воспитательницы. «Зачем сказала ты гостье моей, что я дома? Ведь ты знала, что ее посещения мне неприятны!» — так выговорила она своей воспитаннице. Та отвечала: «Меня спросила эта дама: дома ли вы? Лгать вы запрещаете мне, и я сказала правду».—«В других случаях ты, ведь, умеешь лгать»,— возразила мудрая наставница.

Не менее того пагубно для детей, когда учитель прямо сговаривается с детьми на какой-нибудь обман, выдавая, например, при экзаменах и в других случаях, исправленные переводы, сочинения, рисунки за самостоятельные труды учеников без его поправки, или же ответы учеников, наперед подготовленные, за экспромтные, чтобы обмануть или свое начальство, или родителей и вообще посетителей. К подобным обманам, хотя наперед и не установленным с учениками, принадлежит и комедия, которую нередко разыгрывает учитель при входе в класс постороннего лица, мгновенно прерывая начатый урок и перескакивая к такому предмету, который ему ближе знаком или который считает он более интересным для посетителя, с тем чтобы отличиться пред ним, часто с какой-нибудь не совсем чистой задней мыслью. Еще чаще случается, что учитель, хотя и продолжает тот же урок, но другим тоном, с другими приемами, вообще не так, как обыкновенно идут его уроки. Не говорим уже о таких бессовестных учителях, которые во время класса занимаются вовсе посторонним — чтением газеты, журнала, романа, беседами с гувернерами или же любезничанием с классными дамами,— и вдруг, при входе постороннего лица, обращаются к ученикам с речью, служащею как бы продолжением начатого им занимательного и поучительного рассказа, объяснения и т. п.

Всего чаще доводят учеников до притворства, лицемерия, лукавства, лжи ненамеренно, бессознательно.

Для выражения своих мыслей, желаний, чувствований человек употребляет преимущественно язык. Кто выражает только то, что он в самом деле думает, желает, чувствует, и точно так, как он думает и пр., тот говорит правду. У ребенка говорить и думать — сначала одно и то же; так должно бы и оставаться во все время воспитания; по крайней мере не должно бы заставлять его говорить то, чего он не думает. Если же будут заставлять ребенка отделываться словами, фразами там, где нет у него мыслей; если велят ему повторять слова, с которыми он не соединяет никаких понятий; если учат его фразеологии, болтовне, то тем самым приводят его к несогласию, к раздвоению с самим собой и потому страшно грешат против человеческой природы. Как часто, особенно при уроках из языков, и еще чаще — на уроке закона божия заставляют ребенка на вопросы, которых он не понимает, давать такие ответы, с которыми он не соединяет никакого смысла! Как часто

требуют от него определить такие предметы, которые лишены для него всякого внешнего и внутреннего наглядного основания, а следовательно, вовсе не могут существовать для его ума! Далее, когда учат ребенка говорить иначе, нежели он думает и нежели он хотел бы сам выразиться прямо от души; когда требуют, чтобы он выражался несвойственным ему книжным языком,— то во всех таких подобных случаях лишают его внутренней правдивости, этого лучшего украшения души его; наводят его на то, чтоб он присваивал себе чужое добро, платил фальшивой монетой — словом, открывают ему свободный доступ в царство обмана, лицемерия, лжи.

Всего менее бывает в состоянии ребенок выразить свои чувствования. Он или сознает их весьма темно, или всего чаще вовсе не сознает; он не может сделать их предметом своих мыслей, не находит для них слов; разве только может выразить их разными восклицаниями, тоном голоса, минами, жестами. Даже взрослый человек редко сумеет найти приличное выражение самым глубоким, задушевным чувствованиям своим, почему часто бывает принужден сознать свое бессилие словами: «этого нельзя выразить, рассказать, описать» и т. п. Кроме того, в ребенке есть естественная робость, застенчивость, не позволяющая ему обнаруживать свои чувствования, особенно пред многими, да еще к тому же посторонними свидетелями. Несмотря на то, как часто принуждают ребенка превозмочь эту невинную, чисто детскую робость, застенчивость! Как часто учат его выражать чувствования, даже вовсе ему чуждые, словами и разного рода знаками, нередко просто напоказ, из суетности, из тщеславия! В так называемых образованных, благовоспитанных семействах детей решительно дрессируют изъявлять свою любовь и уважение родителям, дедушкам и бабушкам, дяденькам и тетенькам, братцам и сестрицам, друзьям и знакомым дома, всем гостям и даже совершенно неизвестным людям; выражать в заученных фразах, как они любуются, восхищаются природой и ее произведениями, как приходят в восторг от наслаждения искусствами, как трогательны для них рассказы или же совершающиеся в глазах их события, радостные или печальные, и т. п. Особенно в училищах в декламациях или в собственных сочинениях заставляют их выражать такие чувствования, которые им вовсе не знакомы, которые никогда не затрагивали души их; показывать пред всеми словами, даже минами и жестами, свое благочестие, свою любовь к богу и ближним, свое отвращение от греха, сознание своей страшной греховности, свое смирение пред милосердным господом и т. п.,— и такое ханжество нагло выставлять пред множеством свидетелей. Я сам видел, как в одном женском учебном заведении на публичном акте в ту самую минуту, как произносивший обычную речь начальник упоминал имя высокой благодетельницы, покровительницы их, девочки по команде вынимали платки и подносили их к глазам, из которых не показывалась ни одна слезинка,— и это повторялось ежегодно, в один и тот же день и час!

Кому неизвестно, как в подобных торжественных случаях девочки публично прославляют свою мамашу-благодетельницу, т. е. ту самую начальницу заведения, которая находится тут же налицо, нисколько не совестясь выслушивать пошлую лесть, заученные похвалы своим высоким добродетелям и прочим достоинствам! Не значит ли это убивать в дитяти все семена правды, систематически воспитывать из них лицемеров и человекоугодников?

Правду говорят, что человек учится не говорить, а молчать. Малютка, в полной своей невинности, говорит все, что ему вздумается. Потом он уже сам собой делается осторожнее; но вот что очень опасно, очень вредит его добросердечию, его невинной доверчивости, если слишком рано станут предупреждать его, чтоб он был поосторожнее и не был бы слишком доверчив к людям: излишняя осторожность вредит прямодушию, побуждая его молчать и тогда, когда он должен был бы говорить. Оттого дети, особенно в училищах, не довольно откровенны. Страх, наводимый строгостью учителей или родителей, робость, застенчивость, опасение показаться невежей, а часто и боязнь, чтобы не сделаться смешным в глазах товарищей или не заслужить от них упреков, удерживает учеников сказать свободно и открыто свое мнение даже тогда, когда они к тому обязаны. Как должен быть осторожен учитель, чтобы не запугать ученика своей чрезмерной и неуместной строгостью, презрительными насмешками или беспрестанными мелочными и педантскими замечаниями и выговорами! Как было бы хорошо, если бы все учителя не только позволили, но и ободряли приличную смелость, откровенность, прямоту; если б постоянно брали под свою защиту откровенного и чистосердечного ученика против всякой насмешки и всякого упрека со стороны его товарищей! Если ученик объявляет учителю о проступке своего товарища прямо и открыто, при нем самом и с добрым намерением, то даже и этого нельзя безусловно осуждать, чтобы не подавить в корне благородных порывов той полной откровенности, к которой привык ребенок еще у себя в доме, в обращении со своими родителями, на которых он смотрел как на старших друзей своих, для которых ничего не может быть тайного; однако же учитель должен постепенно приводить и такого ребенка к сознанию, что отношения между товарищами в училище много разнятся от домашних отношений между родными братьями и сестрами. Но если ученик явится к учителю в качестве тайного доносчика на своих товарищей, то этого ни в каком случае нельзя терпеть; ни в каком случае не должен ни учитель, ни начальник учебного заведения пользоваться доносами учеников ни для узнания их настоящего характера, ни даже, как обыкновенно это делается, для открытия какого-нибудь проступка или хоть бы преступления: на это есть другие прямые средства, а не такие, которые оподляют не только учеников, но и самих их, начальников, большей частью прибегающих к доносам или из суетности, чтобы показать свое всеведение, или из

лени, не желая беспокоить себя разузнанием своих подчиненных средствами, оправдываемыми и указываемыми педагогикой, или, наконец, из страха подвергнуться от своего высшего начальства упреку в слабости, в отсутствии с его стороны надлежащего надзора, вообще в неспособности занимать свое место и потому потерять это место. «Я не хочу ничего знать; чтоб у меня виноватые были открыты!»— такое грозное приказание может еще, пожалуй, давать явная или тайная полиция, но никак не начальник учебного заведения, не учитель, не надзиратель за учениками; а не то придется им весьма часто или выдавать невинных за виновных и тем подкапывать всякое к себе уважение детей, или же прибегать к таким непедагогическим мерам, от которых погибает училище, т. е. погибает нравственность заведения, заражаясь надолго, если не навсегда, гнилым духом нравственной порчи, переходящей по наследству из одного поколения к другому. К числу подобных вредных мер нельзя не отнести существующего во многих училищах, большей частью, правда, рутинного, бессознательного обычая поручать некоторым, положим, даже в самом деле лучшим ученикам ближайший надзор за своими товарищами. Как это опасно, видно из того, что такой надзиратель или скроет от своего учителя, вообще начальника, его поставившего старшиной, дурное, замеченное им в своем товарище — и тогда не будет откровенным пред своим учителем и начальником, или же не скроет. Если он решится на последнее по добросовестности, то все-таки нарушит естественные отношения между товарищами, а если из какого-нибудь другого повода, то окажется неискренним, в отношении и самого себя, и своих товарищей, и своего учителя или вообще начальника. Наконец, опыт доказывает, что обыкновенными следствиями учреждения таких старшин в училище бывает, не говоря уже о напрасной трате времени, бесценного для всякого ученика, тем более для лучшего, властолюбие, надменность, высокомерие с подчиненными или равными и униженность, раболепство, лакейство, лесть, притворство, лицемерие, вообще ложь в отношении к старшим...

Многое, очень многое можно было бы еще сказать в педагогическом отношении о правде и лжи всякого рода, чрезвычайно важном и неисчерпаемом предмете; но довольно и того, что здесь сказано, чтобы обратить на него особенное внимание всех прикосновенных к воспитанию юношества. Начав с девиза, заключим девизом же.

«Истине жизнь посвящать!» Да будет это драгоценное изречение и нашим девизом! Но если мы, видя, как кругом нас везде торжествует ложь, усомнимся в конечном торжестве истины и станем колебаться в своей полной и безусловной преданности ей, то припомним себе другое, чисто русское, наше народное изречение, оправдываемое нашими верованиями и истинным знанием, запечатленное всей историей.

«Все минется, одна правда останется!»

39. ВСЕ К СВЕДЕНИЮ, НО НЕ ВСЕ К ИСПОЛНЕНИЮ

Передо мной лежат напечатанные отдельным томом отчеты лиц, отправленных английской воспитательной комиссией для исследования состояния народного обучения в континентальной Европе (Reports of the assistant commissioners appointed to inquire into the state of popular education in continental Europe). Этим весьма любопытным документам предшествует данная им инструкция, составленная не в общих, неопределенных выражениях, как иногда составляются подобные инструкции, но с такой ясностью, подробностью и полностью и с таким знанием дела, что агенты комиссии не могут быть в затруднении, чего именно ожидают от них, что им набюдать, узнавать, исследовать и в чем им давать потом отчет своему правительству. Пять главных пунктов, на которых обращается их внимание, разъяснены в этой инструкции со всей точностью, необходимой для того, чтобы деятельность агентов могла быть совершенно определенна, сосредоточенна и потому в самом деле полезна, не расплываясь в бесплодном, поверхностном, многоглагольном обозрении всего, что идет и что не идет к делу,— чтобы агенты не болтали всякой всячины о *духе* обучения, излагали бы не свои личные мнения и воззрения, но представили бы факты и факты. Эти 5 пунктов следующие: 1) свободная и обязательная система обучения, 2) характер обучения, 3) средства для обучения, 4) управление училищами и 5) результаты.

В отношении первого пункта предписывается: если в данной стране действует система обязательного обучения, то определить: 1) какие законы существуют по этому предмету, 2) какими мерами приводятся они в исполнение и 3) в какой степени они исполняются на самом деле.

В отношении мер к приведению в исполнение этих законов обратить особенное внимание на два пункта: во-первых, на ком лежит обязанность наблюдать, чтобы дитя посещало школу? Подвергаются ли наказанию и какому именно за непосещение дитятей школы родители, или должностное лицо, или же самое дитя? Если обязанность возложена на родителей, то не принята ли какая-либо мера для вознаграждения их за потерю выгод, которых могли бы они ожидать от работы своего дитяти, когда оно оставалось бы при них? Приняты ли какие-либо меры правительством в случае крайней бедности родителей для обеспечения содержания детей в школе, которые пока находятся в школе, лишены возможности помогать своему семейству? На какие работы обыкновенно употребляются дети в данной стране или же какие распоряжения приняты, чтобы освобождать их от этого? В последнем случае следует определить причину и действие, т. е. посылаются ли дети в школу потому, что они употребляются в работе, или же, наоборот, они не употребляются на работе, потому что должны быть посылаемы в школу? Если посещение школы

обеспечивается запрещением употреблять для каких-либо занятий детей в известные годы или же вообще, которые не могут заявить, в известной степени, о своих успехах в ученье, то необходимо показать сущность и удовлетворительность наказаний, положенных за нарушение этого запрещения, а также определить значительно ли число детей, не допущенных к должностям и работам по непредставлению ими свидетельств об успешности своего обучения. Если обязанность посещать школу лежит на самом дитяти, то какие средства употребляются, чтобы принудить его посещать школу?

Во-вторых, в отношении того, каким образом эти законы приводят в действие, исследовать: употребляются ли какие-либо меры и если употребляются, то какие именно, для того, чтобы в данной местности определить число детей, достигших возраста, когда следует им посещать школу, и посещают ли они ее в самом деле или же не посещают? Обязаны ли родители представить список своих детей объявить, где они находятся? Ведется ли счет всем училищам, общественным и частным, в данной местности и счет детям, посещающим их, и сравнивается ли этот счет с переписью детей, живущих в этой местности? Если этого не делается, то есть ли средства и какие именно удостовериться в том, что дети в самом деле посещают школу, или же предоставлено официальным или частным лицам приводить закон в исполнение и принимать к тому надлежащие меры? В последнем случае есть ли какие-либо особые средства удостовериться в справедливости показаний этих лиц? Дозволяет ли закон отбирать показание, касательно непосещения дитятей школы от того лица, которое подвержено наказанию за это непосещение? Это ли лицо обязано доказать, что дитя посещает школу, или же обвинитель его, публичный или частный, обязан доказать, что дитя не посещает школу? Если родители переменяют свое местопребывание, то что бывает с посещением их дитятей школы? Дозволяется ли родителям по произволу переводить детей своих из одной школы в другую или же они обязаны держать дитя известное время в одной данной школе? Есть ли какие-либо средства узнать, куда перешло на жительство какое-либо лицо, переменившее свое местопребывание? Употребляется ли для этого система паспортная либо другая система полицейских распоряжений или же на практике это существенно для обязательного обучения в данной стране? Устроенное таким образом обучение даровое ли или нет?

В-третьих, в отношении степени повиновения, оказываемого законам, делающим обучение обязательным, самое важное определить число осужденных лиц за нарушение наказательных постановлений этих законов, равно как связь, существующую между характером и стремлениями народа в данной стране и между большим или меньшим количеством таких осуждений.

В дополнение к этим исследованиям о прямом обязательном обучении следует сказать и о том, что может быть названо

непрямой, частной обязательностью обучения. Имеют ли возможность споспешествовать обучению бедных сословия богатых или же духовенство посредством убеждений, советов или своего влияния на них? Соединяет ли государство какие-либо выгоды с обучением, или предоставляя учившимся известные гражданские преимущества, или открывая должности для конкурса, или требуя от кандидатов на должности известных аттестатов об их обучении?

Наконец, следует показать, приняты ли государством какие-либо меры, чтобы и бедный, оказавший успехи в элементарной школе, мог продолжать свое обучение в высших учебных заведениях; какие виды потом открываются для них и как велики ежегодные издержки на таких бедных?..

Вот, прочитавши дельные ответы на такие умные вопросы, можно с полной основательностью решить спор о выгодах системы обязательного обучения. А то, пожалуй, и у нас есть и поборники, и противники этой системы, но все их доводы — общие места, ни на чем не основанные резонирования. Но, разумеется, подобные фактические сведения, собранные людьми дельными, не все могут быть приняты к исполнению, т. е. к приложению их на практике в том государстве, которое поручало собирать их. Для этого необходимо прежде всего вполне знать это государство, его настоящее положение и его историю, без чего и самое собирание подобных сведений в чужих землях не принесет никакой пользы. Англичане — народ вполне практический, весьма опытный в подобных исследованиях и вообще в подготовительных работах, предшествующих всем их преобразованиям. Известно, с какой точностью они все исследуют, как все принимают в соображение, как предоставляют всем и каждому гласно рассуждать обо всем, прежде чем решаться на какую-либо меру или на постановление какого-либо закона. Да, все принимают они к сведению, но не все к исполнению: все узнают, например, теперь, предпринимая у себя преобразование народного обучения, что делается заграницей; но не все слепо перенимают, пользуясь только тем, что и насколько полезно применить ко всему своему быту, своеобразно развившемуся исторически.

Но пойдем далее — изложим вопросы, постановленные инструкцией по второму пункту: о характере народного обучения.

Этот характер предписывается рассмотреть с двух сторон: в отношении к учителям и в отношении к ученикам.

В отношении к учителям следует показать: какие качества требуются от того лица, которое хочет быть учителем, и в особенности обязаны ли для этого будущие народные учителя воспитываться в нормальных училищах или учительских институтах или по крайней мере предоставляются ли им какие-либо выгоды, чтобы побудить их к тому добровольно, и если это так, то как долго должны они оставаться в этих заведениях, каким предметам их там обучают и в особенности учат ли их, как учить

других? Что, по обыкновенному пониманию, относится к этому искусству учить других и как это обучение производится на самом деле?

Какие отличия, награды и т. п. предоставляются учителям? Каким содержанием пользуются они на своей должности и какие средства впереди открываются для них, по мере их заслуг и вообще преуспеяния для увеличения этого содержания? Могут ли они надеяться на пенсии или на другие и на какие именно гражданские отличия либо денежные вознаграждения? Служат ли они сперва в качестве помощников учителей, прежде нежели поступить на должность учителя, и обязаны ли и если обязаны, то при каких именно условиях оставаться на учительской должности или могут во всякое время оставить эту должность по своему усмотрению? Принимаются ли какие-либо средства и какие именно, чтобы было кем замещать учительские должности?

В отношении к ученикам следует определить средней цифрой: сколько времени продолжается обучение и каких лет бывают дети в школах, а также указать на предметы и способы обучения. В какой мере обучение приспособлено к будущим занятиям учеников? Что вообще имеется в виду при выборе предметов обучения: практическая ли полезность их, важность ли для духовного развития или же что-либо другое и преимущественно насколько религиозное обучение соединено со светским, насколько существуют на деле затруднения, проистекающие от различия вероисповеданий, и какие меры принимаются для устранения этих затруднений? Если дается в школе одно светское обучение, то какие его результаты?

В заключение требуется показать ограничивается ли в данной стране народное обучение только дневными школами или же есть как дневные, так и вечерние школы, как воскресные, так и будничные и если есть, то какие отправления выполняют вечерние и воскресные школы в организме общего народного обучения?

В отношении третьего, финансового пункта народного обучения Англия представляет такие особенности, которыми резко отличается от континентальной Европы. В Англии расходы на народное обучение, как и самый запрос на него, преимущественно добровольны, так что только в пособие к добровольным пожертвованиям введен налог. Правительство в пособие частным пожертвованиям отпускает известные суммы известным учебным и воспитательным заведениям и за то имеет за этими заведениями известную инспекцию, контроль, но, за исключением школ для бедных, военных и морских училищ и немногих других заведений, находящихся в связи с различными административными ведомствами, общественные народные элементарные школы в Англии учреждены частной благотворительностью, управляются частными комитетами и в весьма значительной части случаев находятся в связи с вольными центральными обществами, которые, говоря вообще, отличаются одно от другого

тем, что они суть представители особых корпораций, с особенным религиозным наименованием или принципом. Сверх того, как есть много датированных училищ, т. е. снабженных капиталами для своего содержания, которые управляются своими уполномоченными попечителями; над такими училищами правительство не может иметь никакого другого контроля, кроме предоставляемого ему общими законами. Там также очень много и частных училищ, заведенных в видах частных интересов.

Комиссия требует от своих агентов по этому пункту ответов только на следующие вопросы: насколько подобное положение вещей существует в других странах? Как учреждены общественные элементарные школы, как они управляются и как содержатся? Обучение в них даровое ли или же за плату и в последнем случае как велика плата? Есть ли в данной стране общества, подобные великим английским педагогическим обществам, с которыми обыкновенно находятся в связи и общественные училища? Если существуют подобные общества, то представить копии с подлинных документов, касающихся их деятельности, денежных средств и сущности их отношений к своим училищам. Впрочем, существуют ли подобные общества или не существуют, во всяком случае представить сведения о количестве частных пожертвований на предметы, находящиеся в связи с воспитанием,— о самых тех предметах, на которые употребляются пожертвования, и о том, в какой степени правительство возбуждает к этим пожертвованиям или стесняет их своим законным вмешательством. Есть ли в данной стране какие-либо датированные училища и если есть, то кто заведывает их капиталами, до каких сумм простираются эти капиталы и подчинены ли они контролю и какому именно? В каких пределах и под какими ограничениями, если они существуют, дозволено частным лицам датировать училища? Существуют ли вообще частные школы, и если существуют, то учителя их не получают ли каким-либо образом дозволения на отправление в них учительской должности? Не подчинены ли они какому-либо высшему надзору или инспекции и как этот надзор или инспекция приводится в действие?

Определив степень, в которой частное предприятие или благотворительность имеют влияние на народное обучение в данной стране, следует определить их отношение к правительству, или то, что относится до 4-го пункта, т. е. до управления школами. Так как на Европейском континенте обыкновенно есть центральное ведомство или министерство народного просвещения, которого местными представителями являются разные подчиненные власти, то необходимо исследовать устройство и пределы этих учреждений: в какой степени эти подчиненные власти пользуются независимостью от центральной власти; в каком отношении находятся они к законодательной власти, и прочим центральным органам исполнительной власти, к местным муниципальным корпорациям, а также к элементарным школам и их

учителям? Как школы учреждаются и управляются? Кто определяет и увольняет учителей и кто платит им? Какие права на апелляцию предоставлены лицам, которые считают себя обиженными? Кто заботится о содержании школы, из каких источников они содержатся и кто смотрит за тем, чтобы училищный дом был построен и содержим надлежащим образом? Кто инспектирует над школой и как велика общественная сумма, назначаемая на все эти различные предметы?

Находятся ли университеты, академии и другие учебные корпорации в большей или меньшей связи с государством? Признаны ли они государством в этом качестве и не принимают ли они какого-либо участия в народном обучении?

Наконец, — и это последний пункт инструкции — требуется представить самые результаты народного обучения в данной стране. С этой целью следует собрать статистические и прочие фактические сведения, относящиеся к этому предмету, по следующим рубрикам: 1) количество народонаселения в данной стране; 2) число детей, находящихся в обучении; 3) число училищ и учителей; 4) число нормальных училищ или учительских институтов; 5) об училищных капиталах и их заведовании; 6) об общественном богослужении и воскресных школах; 7) о сберегательных кассах; 8) о литературных, музыкальных и других артистических учреждениях; 9) о преступлениях, разврате и незаконнорожденных и т. п.

Вообще следует собрать все сведения, необходимые для вывода заключения: в какой степени процветание или упадок народного обучения подействовали на самый народ?

Наконец, во всех отчетах следует привести все исторические данные, которыми они могут быть прояснены.

В заключение сказано, что комиссия понимает всю трудность собрания таких сведений, но что она ожидает от своих агентов всевозможного старания собрать их добросовестно так, чтобы на достоверность их можно было положиться, что в случае, если бы агенты не могли собрать достоверных сведений по какому-либо вопросу, они признались бы в этом с полной откровенностью; что инструкция эта дается агентам только в руководство, а не с тем, чтобы стеснить и ограничить их исследования, и что, наконец, комиссия будет во всяком случае очень довольна, если через своих агентов узнает какие-либо факты, насколько они точны и верны, которые могли бы бросить свет на тот предмет, исследование которого ее величеством, королевой, возложено на агентов комиссии.

Такой инструкцией снабжены были два лица (а не полсотни), отправленные на материк Европы: Арнольд, обозревший Францию, Голландию и французские кантоны в Швейцарии, и Паттисон, обозревший Германию.

Не место здесь сообщать нашим читателям отчеты их. Вообще мы заговорили о них по поводу Дистерверговой статьи, по-

мещенной в «Рейнских листах», в которой этот славный поборник народного обучения в Германии указывает на два важных заблуждения своих противников, находящихся между собой в близкой связи: 1) на тот факт, что учителя народных школ оставляются в своем звании без повышения, как бы они ни были того достойны, и 2) на ту мысль, что учителей народных училищ можно приготовлять в университетах, помимо учительских институтов.

С первого взгляда кажется, будто оба эти предмета слишком далеки от нас; но вглянувшись ближе, увидим противное. И у нас сельских учителей готовы осудить на вечное заточение в сельских школах, на неподвижность вечно памятных кантонистов наших, которым навсегда закрыт был выход из своей касты, которые ни до чего не могли дослуживаться и которые потому превращались в машины с человеческим образом. С другой стороны, и у нас, по уничтожении педагогического института, начали приготовлять в высшее учительское звание студентов в самом университете под руководством университетских профессоров и собираются, кажется, в низшее учительское звание в гимназиях, и притом помимо всяких учительских институтов, т. е. с целью вполне заменить их, а не только помочь им или же временно устранить неудобства их несуществования.

Нет, повторяем, мы не должны перенимать все без разбора, ни даже из Германии, хотя все должны знать, что там делается по воспитанию и обучению детей и юношества. Мы должны все принимать к сведению, но не все к исполнению.

«Я не имею ничего сказать,— говорит Дистервег,— против того, что должна же быть какая-нибудь норма, какое-нибудь правило, на основании которых для известных учительских мест требуется пробыть в университете 3 или 4 года; а для других достаточно получить образование в учительском институте. Но этого правила, обязательного для ищущих учительских мест (хотя и из него должны быть допускаемы исключения, потому что какое дело до того, где кто получил образование, лишь бы только получил его), держаться со всей строгостью на практике — значит не переводить учителя низшего разряда на высшее место только потому, что он не пробыл или, может быть, только не прожил в университете; не повышать даже и тогда, когда он трудами, работами своими, которые покрасноречивее свидетельствуют в его пользу, нежели выдаваемые по экзаменам аттестаты, а тем более засвидетельствования господ профессоров о том, на какие лекции записался слушатель, представил практическое доказательство способности своей занять высшее учительское место и, может быть, даже в превосходной степени к тому способен,— это уже, в самом деле, такое правило, которое будто нарочно постановлено, чтобы подавить всякое усердие в учителях, занимающих низшие места; увековечить высокомерие учителей, надменных своими аттестатами, полученными из университетов,

и провести между теми и другими такую стену, которая поставляет формальные различия там, где должна бы решать только практическая способность, дельные, действительные труды и работы».

«Последний солдат мой — герой и дорожит своей честью, потому что каждый носит в сумке своей фельдмаршальский жезл!» — сказал Наполеон, который был, конечно, отличный практик. Возможность пробиться вперед, сделаться тем, чем сделались другие, видеть, что прилежание, напряженные труды и преданность своему званию награждаются,— вот те великие рычаги, посредством которых невозможное становится возможным, воздается каждому должное, примиряются люди, несущие тяжкое звание, со своей судьбой. Противное этому лишает всякой бодрости, порождает ненависть, злобу и зависть и, применяя это к учителям, превращает их в ремесленников, поденщиков, проводящих время только в том, чтобы машинально давать уроки. Кто же тогда будет виноват, если из них выйдут ремесленники, поденщики, машины? Везде пользуется особенным уважением выслужившийся из рядовых генерал; им гордятся не только его родные, но все войско; в нем считает себя почтенным последний солдат; почему же не должно это распространяться на звание учителей, которые ведь тоже, с позволения сказать, люди?»

«Не могу скрыть,— продолжает Дистервег,— что я несколько недоверчив к студировавшим в университетах учителям. Я знаю учителей из студентов университета, а также из гимназии, словом, студировавших учителей: я и сам был таким же, и многие годы я имел основание повторять вместе с другими: к сожалению, именно когда мне надо было и хотелось учить; и между тем я не был в состоянии учить, потому что студировавших и студирующих нигде не учили, нигде не учат учить,— в той ли мысли, что для студирующего нет в этом необходимости, или же потому, что профессора сами не в состоянии учить,— не знаю, так как и этого не мог никогда понять и никогда не пойму. И так, повторяю, я недоверчив к студировавшим учителям, пока какая-нибудь отдельная личность в отношении себя самой не разуверит меня. Вполне признавая сотни исключений, я вообще невыгодного мнения об их дидактическом искусстве, педагогической ревности, точности, добросовестности и о прочих так называемых мелочах; не доверяю, чтоб они интересовались педагогическими вопросами и задачами. Я утверждаю, считая это своим долгом и несмотря на то что, как я знаю, это сочтут за безграничное с моей стороны высокомерие, что и поныне нет и речи в большей части гимназий о сознательной, последовательной, во всех классах гармонирующей дидактической методе; а в отношении педагогического руководства и употребляемых дисциплинарных и возбуждающих охоту к ученью средств гимназии стоят сравнительно на той точке, на которой стояли эле-

ментарные школы до учреждения учительских институтов, т. е. на степени неудовлетворительной. Еще и поныне вынуждены многие гимназисты, и не в одних только высших классах, сами собой изучать то, чему они желают научиться, потому что учителя не показывают им этого, считая подобные указания за пошлое школьничество; и поныне употребляются ими преимущественно средства, возбуждающие внешнее честолюбие... Обыкновенный учитель гимназии не имеет педагогического интереса: образцами служат ему университетские профессора!..»

«В учительских институтах образуются, между прочим, и элементарные учителя. Но кем? Не студировавшими ли учителями, не ими ли преимущественно или же элементарными учителями и ими преимущественно? Нужно ли говорить, кем образуются и кем не образуются? Как солдат выучивается ружью и маршировке, заряжать и стрелять не у полковника и генерала, но у унтер-офицера и у него только одного выучивается этому, как следует, так и будущий элементарный учитель всему относящемуся к практике своего звания, т. е. тому, как ему делать и что сделать, научается, как следует, ни от кого другого, кроме от элементарного же учителя, которому все это известно и который может показать ему все это на самом деле. От студировавшего учителя этому он обыкновенно не научится. Такой учитель и сам этого не умеет, потому что он этому не учился. Он умеет диктовать, преподавать, говорить речисто, акроаматически, демонстрировать и диспутировать,— словом, знает много такого, что может бросить пыль в глаза незнатоку дела (а много ли, спрашивается, знающих, в чем именно дело?), который, оглушенный его красноречием и, пожалуй, еще ослепленный его познаниями, выведет заключение, что вот-де дельный, практический учитель; но учить, учить элементарно, приготовлять учителей он не может. Есть, конечно, студировавшие учителя, которые и это могут; но здесь может быть речь не об исключениях, а о правиле; правило же говорит против них, что объяснить можно и теоретически. Даже скажу более: не только не научается учить от студировавших учителей воспитанник учительского института, но они имеют на него вредное влияние. Он заимствует от них и научается тому, чего не следовало бы ему ни учить, ни даже видеть; он видит на них, как не следует учить маленьких детей элементарному учителю, имеющему дело только с элементами знания и с элементами искусства возбуждать дух ученика. Он сообщает ему так называемые научные познания вовсе ему ненужные, и притом в такой форме, в которой нельзя и узнать развивающей элементарной методы. Умения различать, что нужно для элементарного учителя и что нет, что вообще пригодится ему в практике,— этого нельзя никогда ожидать от молодого учителя, который учился только в гимназии и в университете; этого можно ожидать только от практика, кончившего курс в учительском институте. И в самом

деле, такие студировавшие учителя и не умеют этого различать, как это всем известно. Так как у них только одно знание, и притом знание книжное, то они придают этому знанию непомерную цену... Эти студировавшие учителя, поступая в учительские институты, приносят туда с собой бесплодные, отрывочные и непереваренные сведения, которыми они чванятся пред своими товарищами, учителями практическими, успевшими позабыть всю эту бесполезную для них чушь».

«Главное несчастье учительских институтов то, что ими обыкновенно руководит высшая коллегия, состоящая из лиц, никогда не бывших учителями в учительских институтах и в народных школах, и что в них садят директорами людей, никогда не бывших народными учителями».

«Никогда в университетах не научали, как учить в школах. Там, конечно, можно приобресть сведения и развить свое мышление с помощью людей даровитых; но это совсем не то, что учить детей в школах. Последнее есть, как известно, особого рода искусство, которому выучиваются в особой мастерской под руководством знающего дело мастера. В учительских институтах испытывают будущие элементарные учителя это искусство сами на себе, а вместе учатся практически, как оно выполняется на самом деле».

«Кто смотрит на университет как на заведение, приготовляющее будущих учителей к отправлению их должности в школах, тот смешивает университет с учительским институтом во вред того и другого. Учить тому, как и чему учат в университете,— этого-то именно и должен остерегаться будущий учитель народного училища. Даже можно сказать, что те элементарные учителя, которые, состоя на должности, вздумали посещать университетские лекции, не выиграли, а проиграли, или по крайней мере получили отвращение к своему званию, к своей деятельности».

«Но из этого никак не следует заключать, будто бы университеты бесполезны как заведения, приготовляющие к занятию высших должностей по учебной части. Однако же все-таки остается справедливым, что и для так называемого высшего обучения в училищах, не только для элементарного университеты, как показывает опыт, не приносят практической пользы, а остается справедливым вот почему: Я признаю всякое школьное, следовательно, ненаучное обучение за элементарное, если оно находится в соответствии с учащимися, и притом во всех классах, по всем предметам, в так называемых высших городских школах и в гимназиях, по латинскому и греческому языку, по естествознанию и математике, по истории, географии и философии. По всем предметам ученики (не студенты) должны изучать основательно только элементы, начальные основания. Основательного же изучения можно ожидать только там, где совершенно устранена метода научная, а везде прилагается мето-

да элементарная. Если нужно выразить сущность элементарной методы возможно короче, то можно сказать, что она берет за точку отправления наглядное обучение; развивает из него в самих учениках самостоятельно все понятия, правила и законы, относящиеся до наглядно рассмотренных предметов и явлений, запечатлевает добытые таким образом познания в памяти ученика посредством живого слова, а не письма, и с такой твердостью, что они навсегда остаются его неутрачивающимся достоянием; постоянно употребляет тот духовно возбуждающий и развивающий способ обучения, в котором нераздельны способы катехитический, сократический, эвристический, генетический и диалогический. Молодые люди, приготовляющиеся в университетах и гимназиях к званию учителя, непременно потеряют там и охоту и способность обучать детей по такой элементарной методе, которая должна быть обязательной для всех училищ, как естественно развивающая и образующая духовные силы метода».

«От элементарной методы совершенно отличается метода научная, употребляемая в университетах. Профессор университета исходит из самых общих мыслей, из отвлеченных правил и законов, из верховных начал, т. е. из того, что является последним результатом психологически-естественного развития человека, ищущего истины, последним словом науки; следовательно, в университетском преподавании последнее становится первым. Университетский профессор преподает, читает лекцию, а студент слушает, записывает преподаваемое, тем все обыкновенно и оканчивается. Сидя в числе студентов, будущий учитель привыкает к такому преподаванию, к выводу всех частностей из общего, из верховных начал, привыкает так, что долгая привычка обращается в его природу, что если б он впоследствии и вздумал попробовать учить не так, как он сам учился в университете, то нашел бы для себя это неудобным, даже невозможным. Разве можно надеяться, чтобы он оставил привычку, которая стала его второй природой, чтоб он учил согласно с законами психологического развития человека, которых он не знает, по методам, ему чуждым, которые он знает, может быть, только понаслышке или из книг, а не из практики, не из собственной практики, которые и узнать нельзя иначе? Разве можно ожидать, по крайней мере от большинства, что окончивший курс в университете студент, вступив в звание народного учителя, вдруг пойдет дорогой, диаметрально противоположной университетской?»

«Университетский профессор начинает с верховных и последних результатов мышления науки; народный же учитель имеет дело вначале с конкретным, с наглядным».

«Профессор имеет в виду науку, систему, объективное знание; народный учитель — развитие ученика, так что для него знание не самоцельно, а только средство для развития».

«Профессору все равно, что слушатель унесет с собой из лекции, и что он делает на лекции — размышляет ли или мечтает, фантазирует, пишет ли или спит,— лишь бы не мешал ему и другим; учитель должен возбудить внимание учеников и охоту к учению вообще, заставить всех учеников работать в классе, ни одним не пренебрегая, всех оживляя».

«Профессор говорит один, а все прочие слушают его или, пожалуй, и не слушают, как им угодно; учитель, если и говорит, то для того, чтобы ученики заговорили, чтобы возбудить их внимание, развить их мышление, образовать их речь».

«Еще можно было бы найти много и других различий между университетским преподаванием и школьным обучением, но довольно и сказанного, чтобы не сомневаться в совершенной их противоположности между собой».

«После этого можно ли будет удивляться, если молодые люди, приготовляющиеся в университете к званию учителя, не найдут там этой подготовки; если те из практикующих уже учителей, которые поступят в университет с целью усовершенствоваться в своей специальности и потом возвратиться опять в прежнее звание, не возвратятся вовсе на должность учителя, а если и возвратятся, то уже потерявшими к отправлению ее охоту и способность?»

«Берне сказал когда-то: «из Германии не будет ничего, пока она не прогонит своих профессоров». Берне хватил через край; но в этом выражении скрывается та верная мысль, что тот профессор, который не имеет и даже не хочет иметь в себе, в своем образовании ничего общего со своим народом, кто и внутренне и внешним образом отделяет себя от народа, от его верований, убеждений и чувствований, от всего, что составляет отличительный характер, сущность народной жизни, народности,— тот не может быть никогда истинным наставником, образцом для народного учителя, который без народности, без сочувствия народу, без народного смысла не может сделать ничего доброго для народа».

Итак, скажем мы от себя в заключение, учителем народного учителя должен быть сперва народный учительский институт, а потом само народное училище и даже вообще народ, с его особенным внешним бытом, с его своеобразным внутренним характером с окружающей его природой и с развивающеюся в нем историей. Учителем народного училища должен быть сам народ, а не университеты с их космополитическим направлением, не гимназии с их классическим настроением, не реальные училища с их утилитарными целями. Когда мы, русские, поймем это и в то же время поймем наш народ, тогда только, не прежде, явятся у нас на деле, а не на бумаге только те народные училища, которые до сих пор проектируются так, что самые составители проектов не могут верить в их действительность в настоящем, а всего ждут от будущего.

Но чтобы ожидания эти опять не обманули, необходимо все сделать для подготовления этого будущего: из народа взять способных молодых людей, провесть их чрез народные институты, устроенные для образования народных учителей, и опять возвратить в народ.

40. ОБРАЗОВАННОСТЬ, ЦИВИЛИЗАЦИЯ, КУЛЬТУРА И ДУХ ВРЕМЕНИ

В объяснение этих ходячих и, по-видимому, очень понятных слов можно бы написать целые томы; и, в самом деле, много было писано об них. Но, чтоб вывести из них заключение практическое, не лишнее для нас в настоящее время, достаточным считаем сказать несколько слов.

Как бы различно ни определяли слова «образованность», но никто не будет отрицать, что образованность не есть понятие безотносительное, безусловное, абсолютное, постоянное для всех времен, а, напротив, понятие текучее, изменяющееся с изменением времени; человек образованный первого столетия христианской эры не соответствовал бы понятию об образованности нашего XIX века.

Несмотря на то, в этом понятии есть и общие, непреходящие черты. Образованность всегда предполагает отрицание грубости и невежества, развитие чувствований, ума и воли, любовь изящного, истинного и доброго, твердость и энергию характера,— и все это гармонически соединенным в своеобразной личности, беспрестанно саморазвивающейся.

Но лишь только захочет кто-либо заключить эти черты в тесную папку логического определения, тотчас встретит такие трудности, что нет еще определения образованности, которое было бы признано всеми. Особенная трудность эта происходит от того, что составляющие подобные определения непременно вносят в него не одни общие непреходящие черты, но и частные черты своего времени, своей партии или даже своей личности. Поэтому, кому нужно знать, кто из педагогов какого держится основного педагогического начала или общего взгляда, тот всего короче может вывесть это из постановляемых или признаваемых им определения понятия об образованности и прочих, с ним в теснейшей связи состоящих понятий, каковы в особенности образование и воспитание. Даже можно сказать вообще, что всякий понимает образованность сообразно со степенью и качеством своего собственного образования и что, как в человеке, так и в народе, понятие об образованности изменяется с изменением или развитием их собственного образования. Чем образованнее человек, тем более подходит его личное понятие об образованности как к понятию вечному, так и к понятию своего времени. Чем образованнее народ, тем выше то, что называют со времени Канта его цивилизацией, гражданственностью, его

культурой вообще, так что под цивилизацией и культурой вместе и разумеют образованность народа.

Что касается собственно до культуры народа и целого периода времени, то она, как признают все, тем выше, чем совершеннее и полнее средства и учреждения, удовлетворяющие вещественным и духовным потребностям народа. А так как духовные потребности предполагают уже существование средств вещественных, то можно сказать, что культура данного народа тем становится выше, чем более распространяются в народе потребности духовные, чем более весь народ принимает участие в духовных, идеальных благах. Образованность каждого человека основывается на его физическом развитии и на владении им всеми необходимыми вещественными средствами; так точно и культура народа или всего века имеет вещественное основание, на котором уже возвышается духовное образование как отдельных лиц, так и всего народа, людей вообще.

Признаками современного состояния культуры служит: такое обрабатывание почвы, которое по крайней мере доставляло бы в достаточном количестве средства для удовлетворения народных вещественных потребностей; промышленность и торговля, освобожденные от всех препятствий и облегченные всеми средствами новейших открытий и изобретений; народное просвещение, распространяемое на всех и каждого посредством народных школ, с учителями, приготовленными в учительских институтах; законная свобода слова, устного и печатного, для выражения общественного мнения; веротерпимость; самоуправление общин и вообще принятие участия в земском управлении и т. п. Чем больше эти начала выражены в этом народе, тем на высшей степени цивилизации, культуры стоит этот народ.

Наконец, дух времени условливается опять степенью образованности, цивилизации и культуры данного времени.

Дух нашего времени проявляется преимущественно: в стремлении к свободному саморазвитию своей личности, к свободной самодеятельности сословий и общин; к ассоциации или свободному соединению лиц в силу тождества их интересов и занятий, к гуманности, человечности, не ограничивающейся людьми, но простирающейся и на животных; к уравнению всех пред законом и обществом, ведущим за собой уничтожение монополий, привилегий и прочее, к народности, или соединению единоплеменников в одно целое во всех отношениях, и прочее,— словом, к разумной, нравственной, гражданской и политической свободе всех и каждого. Чем кто более согласуется в своих мыслях и действиях с духом времени, тем он сам современнее и вместе с тем образованнее.

Все это мы говорим к тому, чтоб учителя и училища соображали с этими общими требованиями образованности, цивилизации, культуры и духа нашего времени свои обязанности. Современное воспитание и обучение не должно ни пред-

принимать, ни постановлять, ни усваивать детям и юношам ничего такого, что было бы противно этим требованиям. Тогда только можно будет сказать, что они воспитываются и учатся не для школы, а для жизни,— для жизни, не минувшей невозвратно, но настоящей, приготовляющей к будущей.

41. ПРОСВЕЩЕНИЕ

Слово «просвещение» было в прошедшем столетии любимым выражением для обозначения множества различных стремлений, посредством которых люди гениальные, коими изобиловала в то время Европа, старались распространять повсюду общеполезные сведения и вообще споспешествовать духовному развитию народов. Самое XVIII столетие называют обыкновенно, с легкой руки философа Канта, «веком просвещения», но называют так одни с признательностью, благодарностью, уважением, соединенными с восторженным удивлением, а другие с явной злобой, с открытой враждой или с притворным презрением.

Еще в 1784 году еврей-философ Моисей Мендельсон называл слова «образование, культура, просвещение» вновь появившимися пришельцами в области немецкого языка. Самое же понятие, теперь соединяемое со словом «просвещение», перешло к немцам (а от них и к нам чрез посредство, кажется, Карамзина) от времен давно минувших. Почти 300 лет знаменитый французский мыслитель Монтень высказывает много таких мыслей, от которых повеяло свежестью нового, свободного духа времени и которые обратили на себя внимание, даже вне Франции, до такой степени, что на Монтеня смотрели как на одного из передовых людей новейшего просвещения. Уже Монтень сказал, например, в своих «Опытах», рассуждая о воспитании: «Не душу и не тело воспитываем мы, а человека цельного. С детьми следует обращаться с кротостью, а не так, как было до сих пор в обычае. Прочь принуждение и насилие! По моему мнению, ничто так не унижает человека и не притупляет его умственных способностей, как принуждение и насилие».

Однако же понятие о всяком предмете только тогда становится не только ясным, но и живым, когда будет найдено соответствующее ему название. Так и понятие о просвещении только с той поры, когда оно сознано было духом времени и вследствие этого сознания получило свое название, стало могущественно действовать на развитие духа и жизни народов.

В прямом, чувственном, так сказать, смысле слово «просвещать» значит: освещать, делать светлым, ясным, а «просвещение» — это освещение предмета до такой степени, что его ясно можно видеть; следовательно, «просвещаться»— значит делаться светлым, ясным; «просвещенное»— это то, что сделалось светлым, ясным. Эти выражения переносятся, не изменяя своего

значения, и на понятия, отвлекаемые от действительных явлений, так что психическое значение этих слов тесно связано с реальным. «Просветить» кого-либо — значит сообщать ему ясные понятия, мысли; «просвещенный» имеет уже такие понятия, мысли; «просвещение» есть сообщение ясного понимания, отчетливого знания и вместе самое обладание таким пониманием и знанием.

Далее «просвещение» есть синоним со словами «культура», «образование». Во всех этих трех словах заключается представление о развитии органических существ, именно людей, и все эти три выражения употребляются для обозначения как хода этого развития, так и состояния его, которое есть следствие этого хода. Самое высшее из этих понятий есть образование, вполне соответствующее человеческому достоинству и назначению, цельное, равномерное развитие внутренней человеческой жизни, природы, ее сил и способностей, т. е. установление гармонической связи между телом и душой, между умом и сердцем, между чувствительной, познавательной и желательной способностями. Под словом «культура», т. е. внутренняя культура, в противоположность внешней или «политуре»[1] разумеют почти то же самое, что и под словом «образование», хотя понятие о культуре не включает в себе равномерного развития сил и способностей; так что культура человека не всегда есть полное образование и что состояние культуры в данном народе не всегда соответствует степени его образования, просвещения. Культура стоит выше образования, просвещения в том народе, которому при всех его успехах в ремеслах, фабриках, заводах, торговле, вообще промышленности, недостает того, что составляет сущность истинной образованности, истинного просвещения.

Истинное просвещение касается собственно духовной сферы человеческой жизни, а именно: непосредственно — области мышления, ума и посредственно — области сердца или чувствований и воли. Человек просвещен, если он имеет ясный взгляд, ясное понимание, ясное знание относительно предметов, составляющих всеобщую существенную потребность человечества. Как о наружности предмета только тогда можно иметь правильное представление, когда смотришь на него собственными здоровыми глазами, без увеличивающих, уменьшающих или цветных стекол, так точно и ясное внутреннее созерцание, понимание и знание можно приобрести только чрез самодеятельность. Никого потому нельзя считать просвещенным на том только основании, что он имеет известный взгляд на предмет или известные мнения, допустив даже, что они вполне верны. Если какой-либо человек приобрел их так же несамостоятельно,

---

[1] «Блажен народ, у которого политура есть следствие культуры и просвещения, у которого наружный блеск и лоск имеют внутреннюю, прочную, неподдельную основу!» — сказал Мендельсон.

как другие люди усвоили себе заблуждения, то он не менее их ограничен, скован, непросвещен. Есть люди, которые, например, отрицают существование привидений и тем не менее боятся их. Самодеятельностью приобретенное убеждение может быть иногда заблуждением, но ни в каком случае не будет предрассудком или суеверием. Убеждение, явившееся не вследствие самодеятельности, собственного наблюдения, опыта, размышления, есть не иное что, как предрассудок, хотя бы оно и было насквозь проникнуто, пропитано истиной. Научное образование, заслуживающее этого названия, непременно требует самодеятельности, и потому оно заключает в себе, как и вообще истинное образование, существенное условие просвещения. То, что иногда называется собственно ученостью, не требует самопроверки, критики, а потому такая ученость может быть приобретена и весьма непросвещенным умом. С другой стороны, образованный человек — более, нежели просвещенный в тесном смысле слова, потому что есть моменты образования, при которых знание как таковое не берется непосредственно в соображение; но образованный человек не может быть непросвещенным, потому что действительное образование немыслимо без самодеятельности, без этого первого условия просвещенного воззрения. Итак, всякий образованный в то же время непременно и человек просвещенный; ученый может быть и необразованным, и непросвещенным; человек, в известных отношениях необразованный,— например, необразованный земледелец,— может назваться просвещенным, если он ясно понимает и знает все, относящееся к его жизненному призванию.

Недавно повторяли за Магером, будто образованный человек, не посвященный в научный способ исследования, употребляемого, например, при астрономическом вычислении, хотя и верующий в возможность этого вычисления, столь же несамостоятелен в этой вере, как и простой, непросвещенный человек, сомневающийся в достоверности вычисления. Но между ними разница весьма значительная: образованный человек поверял вероятность своего предположения и причины, почему он верит, а, следовательно, он составил себе убеждение; другой же, напротив, не имеет основания, поверенного им самим для своего сомнения, а следовательно, об нем нельзя даже сказать, чтоб он имел свое какое-либо мнение.

Если человеку недостает самостоятельности, требуемой истинным просвещением, то это может произойти или от ненормального состояния его умственных сил и способностей, или же от слабости его воли: он или не обладает необходимой для самостоятельности силой ума — он тупоумен, глуп, невежда; или же у него нет необходимой силы воли — он слишком труслив и ленив, чтобы возвыситься до самомышления, до самопроверки. В первом случае он находится в положении несовершеннолетнего безвинно, а в последнем — он сам тому виной.

В отношении самостоятельности Кант объявил лозунгом просвещения такое правило: «Имей мужество обходиться своим собственным умом!» И в самом деле, не будь лени и трусости, не было бы и возможно объяснить, почему так много людей, после того как природа давно уже уволила их от постороннего руководства, всю жизнь свою остаются малолетними и почему так легко сделаться их опекунами.

Мысли, которых ясность и применимость составляет признак просвещения, могут касаться всех предметов общечеловеческого интереса, будут ли они относиться к внешней или же к внутренней жизненной сфере человека. Если такие мысли относятся к общеполезным предметам частной, домашней, семейной или общественной государственной жизни, то приобретенное человеком ясное понимание этих предметов называют просвещением умственным, интеллектуальным. Эстетическое просвещение состоит в умении правильно судить о предметах вкуса, о прекрасном, изящном. Но преимущественно употребляется слово «просвещение» там, где идет речь о знании нравственных законов, хотя такое просвещение называется иногда особым именем — нравственное просвещение. Когда же закон нравственный признается волей самого божества, то такое просвещение называется собственно религиозным.

Умственное просвещение стремится к ясному пониманию выше указанных предметов и их причинных отношений между собой. Оно отвергает существование таких предметов, признаки которых сами себе противоречат, и не верит в причинную связь таких явлений, основанную на законах природы, которые не относятся одно к другому, как следствие к причине. Правда, не всегда легко определить границу естественных явлений: иное явление, долго относимое к области мечтаний, химер, оказывалось впоследствии действительным, объяснимым естественным образом. Поэтому безрассудно отрицать прямо, опрометчиво все, что нам кажется непонятным; однако же просвещенный человек не будет легковерно принимать за истину рассказы о фактах новых, загадочных, чудесных; скорее останется он на время при своем мнении, нежели подвергнет себя опасности заблуждения.

Нравственное просвещение состоит в ясном представлении оснований нравственного закона и необходимости следовать ему. Оно оказывает благотворное влияние на человека, не только в отрицательном смысле, не допуская неправильных, неясных мнений и предрассудков, но и в положительном смысле, побуждая следовать верным началам, принципам, правилам, споспешествуя развитию нравственного чувства и сознания и деятельной нравственности, обнаруживающейся в словах и делах, вытекающих из твердого внутреннего, нравственного убеждения со стороны действующего лица. Без нравственного просвещения всякое другое просвещение пусто, ничтожно: оно будет только мнимым, призрачным просвещением. Имей человек са-

мые ясные воззрения на все внешние обстоятельства человеческой жизни, будь он далек от всех обыкновенных предрассудков и суеверий, но если он безнравственен, бессовестен, порочен, то его никак нельзя назвать человеком просвещенным, потому что в отношении самых священных интересов человечества, в отношении добра, правды и справедливости он ходит, живет не в свете, а во мраке. Нравственно просвещенный человек по принципу стремится к нравственному совершенствованию. К счастью, источник нравственных правил не далек от нас. «Углубись,— говорит Ж.-Ж. Руссо,— в сердце твое — и ты найдешь их!! В этом отношении я ничего не могу сказать тебе, чего не сказала бы тебе еще лучше совесть твоя, если ты посоветуешься с нею. Добрая нравственность — не наука, для усвоения которой требуется много усилий: чтобы быть нравственным, стоит только захотеть сделаться таковым,— и если ты искренне того пожелаешь, то все с твоей стороны сделано для твоего счастья...»

...От просвещения иногда предостерегают не только люди тьмы, питающие какое-то идиосинкразическое отвращение к свету,— не только лицемеры, ханжи, невежды и люди тупоумные, но даже иногда люди честные, правдивые, умные, просвещенные люди, которые сами много споспешествовали народному просвещению. Виланд писал уже в 1698 году: «С некоторых пор я вижу, как восстают на просвещение и просветителей не только люди темные, но даже люди, желающие, чтобы их считали просвещенными». И к этому разряду людей, на которых намекает Виланд, принадлежали не только люди, желающие прослыть просвещенными, но и действительно светлые умы,— между ними были даже первостепенные мыслители. Фихте рассказывает про Лессинга, что просвещение, как понимали его в это время, было для него «отвратительно»; а Моисей Мендельсон, честнейший защитник света и просвещения, прямо предостерегает от злоупотребления последним, внушает благомыслящим поступать с осторожностью и осмотрительностью, советует скорее терпеть предрассудки, нежели изгнать вместе и тесно связанную с ними истину. «Правда, что это воззрение,— присовокупляет он,— с искони веков сделалось оборонительным оружием ханжества и что ему мы обязаны многими веками варварства и суеверия; однако же несмотря на то, друг человечества даже в самые просвещенные времена должен обращать внимание на это воззрение».

Необходимо поэтому внимательнее рассмотреть вред, который может будто бы произойти от распространения просвещения.

По мнению некоторых, масса народа рождена единственно для слепого повиновения и выполнения механических работ; а небольшое только число избранных — для управления дей-

ствиями первых; та же часть народа, которая находится между этими двумя крайностями, существует только для того, чтобы способствовать повиновению и руководить механическими работами и за это участвовать в пользовании результатами этих работ. Эти люди восхищаются феодальным и иерархическим устройством средних веков и мечтают о возможности возвратить его в настоящее время. Они употребляют все средства остановить ход времени, чтобы рано или поздно поворотить его назад. По их мнению, все приобретения в области истины и свободы должны быть уничтожены; наука должна обратиться вспять; народ не должен размышлять и действовать самостоятельно; он должен иметь обязанности, но не должен иметь прав; начальствам следует будто бы внушать, что свободные мысли порождают и свободные действия, что просвещение неминуемо имеет последствием восстание, мятежи, бунты, перевороты, грозящие несомненным падением престолов и алтарей. Нельзя не сознаться, что в безумии и злобе этих людей более последовательности, нежели в колеблющейся системе тех из их так называемых либеральных противников, которые готовы были бы плыть с потоком времени, но, страшась бури, подводных камней и бог ведает каких еще других случайностей, вовсе не решаются пуститься в открытое море; которые желали бы вывести народ из состояния его несамостоятельности, но постоянно опасаются, что народ не созрел еще для самостоятельности, так что, по их мнению, выходит, собственно, что народу следовало бы уже быть самостоятельным, для того чтобы сделаться самостоятельным.

Действительно, две вещи совершенно различные: не противиться естественному развитию народа или же содействовать ему положительными средствами, потому что за эти средства мы отвечаем пред совестью нашей. Лессинг говорит: «Если добро, которое я хочу сделать, слишком близко граничит со злом, то я лучше не буду делать добра; потому, что мы в самом деле довольно основательно знаем зло, но далеко не знаем добра». И потому не лучше ли, соглашаясь с Мендельсоном, не трогать предрассудков, чтобы не подвергнуться опасности искоренить вместе и тесно связанную с ними истину? Это последнее обстоятельство и могло бы назваться «злом», о котором говорит Лессинг, хотя в этом случае мы не слишком хорошо знаем это зло.

Какие эти предрассудки, так тесно связанные с истиной,— нам не говорит этот философ, обыкновенно столь искренний, хотя несколько и трусливый. Едва позволяет он нам догадываться, что именно под этим разумеет. Были, правда, такие люди, называвшие себя просвещенными, которые считали за суеверия высокие религиозные истины, называли софизмами учения мудрецов и выдумками больного воображения добродетель и

нравственность. Но разве можно допустить, что название «просвещенных», которое эти люди, объятые глубоким мраком заблуждения, приписывают себе, может быть дано им хотя с малейшей тенью справедливости? Просвещение так же мало повинно в этих заблуждениях, как религия и свобода виновны в ужасах, совершенных от их имени. Кто же перестанет чтить благое дело потому только, что им злоупотребляли? Кто будет столь неблагоразумным, чтоб желать вечной тьмы потому только, что тот или другой ослеп, неосторожно посмотрев на палящее солнце простыми глазами? Положим, что можно опасаться злоупотребления просвещением; но можно еще гораздо больше опасаться, что вследствие страха перед таким злоупотреблением мы наложим оковы и на истинное просвещение и задержим его распространение, особенно же если с одной стороны грозно этого требуют, а с другой настоятельно от этого предостерегают.

Немыслимо, чтобы человек, обладающий знанием, свободным пониманием истины, когда-нибудь о том пожалел или пожелал бы находиться еще в состоянии незнания, ограниченности и заблуждения. Поэты представляют чувства, совершенно свойственные человеку, и потому истинные и достойные его, когда заставляют говорить человека: «О если бы я мог возвратить свою невинность, свои добрые чувства, детские помыслы, детское простодушие!» Но когда они представляют человека в полном уме, умоляющего небо отнять у него разум и приобретенное им духовное достояние свое, то эти поэты, вследствие ничем не останавливаемой фантазии, увлекаются до представления противоестественного, до искажения здравого человеческого смысла. Иногда человеку кажется, что то, чего он сам никак не хотел бы лишиться, не составляет необходимости для другого. Это происходит или вследствие ревнивого, завистливого желания владеть одному этим достоянием, или же из опасения, что такое достояние может пойти не в прок другому, который может злоупотреблять им к своему собственному или чужому вреду.

Иные восклицают так: «Что вышло бы из этого, если бы знание, разумение, понимание, просвещение, свободомыслие распространились во всем обществе? Какие оказались бы промахи, когда земледелец, ремесленник и т. п. повели бы дела свои по рациональным принципам? Что сталось бы с спокойствием и безопасностью государства, общины, с военной дисциплиной, если бы мы довели простолюдина до того, что он стал бы размышлять о существующих учреждениях и их основаниях? Что сталось бы с положительным верованием, с церковью, с религией, если бы приучили народ к самомыслию и вывели бы его из спасительной несамостоятельности? Да не лучше ли было бы даже непосредственных руководителей масс — субалтерных офицеров и чиновников, народных учителей — отучить от излишнего размышления касательно служебной их деятельности

и довести до слепого исполнения своих обязанностей по данным свыше правилам? Согласно с этим, не полезно ли было бы стеснить и столь часто употребляемую во зло свободу печати, ассоциаций и публичных собраний?»

Нам нечего рассматривать последствия подобных стеснений просвещения,— распространяться о том, как общество, государство, при таком умственном застое масс, быстро погрязло бы в тину и плесень, доказывать историей, как во времена древние, новые и новейшие государства теряли свое могущество и блеск в той же степени, в какой приводили они в дело принцип неподвижности и удерживали членов своих в несамостоятельности, чтобы употреблять их наподобие неразумных машин; упоминать и о том, что невежество, предрассудки, суеверия создали грубую, одичалую чернь, ужаснее всех ужасов, человека с исступлением, ту чернь, которая с искони веков тупоумно и фанатически помогала притеснителям своим совершать гнусности, злодействия и в то же время падала ниц перед своими идолами, которая не признавала своих спасителей, издевалась над ними, гнала, жаждала их крови, вопия в своем безумии: «Кровь его на нас и на чадах наших!»

Достаточно повторить нам Гете: «Мир катится вперед в своей колее! Успех, прогресс просвещения можно, пожалуй, задержать в народе на некоторое время, стеснить его до известной меры и степени, но уничтожить его невозможно». Этот успех есть природная необходимость, безусловное условие органической жизни народа и человечества. Нельзя надолго остановить рост организма или дать ему противоположное естественному развитию направление, не уничтожив вместе с тем и жизни его. Человек рожден для света, и нельзя надолго отнять у него свет. Он стремится к ясному пониманию; истина его радует; он одобряет то, что ему кажется разумным и, следовательно, хорошим. Гете говорит: «Со всех сторон стараются распространить повсюду неразумное; на некоторое время вводит оно в заблуждение, но все-таки скоро догадываются, как дурно неразумное». Как ни долго и как ни тяжко тяготела тьма над жизнью народа, за ночью всегда наступало утро, и если свет вначале ослеплял привыкшие ко тьме глаза его и наполнял страхом сердца людей боязливых, то вскоре этот свет был встречаем с радостью и услаждал мир своими благотворными лучами. Никогда распространители тьмы в человечестве не находили столь искреннего и продолжительного одобрения, как просветители его; заслуга последних рано или поздно признается повсеместно и возбуждает к ним благодарность, любовь и уважение.

Человек без знания, разумения, понимания близок к состоянию неразумного животного: он не может выполнить своего назначения, не может поддержать своего человеческого достоинства, не может быть истинно счастливым; потому, что без знания, без разумения истины, два остальные фактора счастья, достойного

человека,— нравственность, благое и изящество, прекрасное,— не могут осуществиться ни в отдельной личности, ни в целом народе. Просвещение, т. е. распространение истины и устранение заблуждений, должно быть достоянием каждого, достоянием общим всех членов общества, всего народа, а не привилегией некоторых лиц и сословий, и ни законоположение, ни администрация, ничто не имеет права остановить или, если бы это было возможно, уничтожить его. Сознательное затемнение или ослепление народа — это нарушение естественных человеческих прав, преступление против человечества, посягательство на божественный образ и подобие человека.

Жизнь народов, жизнь всего человечества развиваются сообразно природе, а не вследствие произвола и случайностей, и развиваются путем органическим. Неподвижность, поворот назад, колебание в этом развитии только временны, преходящи в сравнении с общей жизнью народов и человечества. Организм в естественном ходе своего развития отделяет от себя все чуждые и враждебные ему элементы, и культура, просвещение торжествуют наконец над одичалостью, над варварством. Когда произвол или случайности действуют на естественное развитие народной жизни, тогда естественный ход ее нарушается: искусственно и насильственно они или ускоряют его, и в таком случае порождают водянистые пустоцветы, или же задерживают его и причиняют застой соков и пагубные болезни. Организм народной жизни должен сам собой находить средства для своего поддержания и исцеления; тогда и средства эти будут действительны, целебны. Все положительные общественные и государственные учреждения должны соответствовать жизненным потребностям народа; все лица, сознательно содействующие развитию народной жизни, должны ясно понимать, в какой форме общий принцип человеческой жизни, человечность, гуманность, должен проявиться в особенной жизни данного народа и каким образом она сложится в этой своей особенности.

Просвещение всегда служит человечности, гуманности. Распространители человечного, гуманного просвещения, т. е. в настоящее время народные учителя и писатели, должны знать людей вообще и в особенности понимать дух своего народа и своего времени и принимать в соображение потребности того и другого: тогда только их труды будут благотворны.

Основа просвещения, т. е. развитие ума, которого законы одинаковы для всех людей, может осуществиться только чрез посредство самодеятельности в созерцании, в понимании, в суждениях и заключениях. Чрез самостоятельное исследование и изыскание разум приобретает силу и способность возвыситься из области созерцания наглядного в область созерцания отвлеченного, и если возвышение это будет в постоянной связи с сознанной истиной, то человек получит ясное представление и о предметах отвлеченных. Такое просвещение, устраняя предрассудки и

суеверия, делает ум восприимчивым для высших идей, а сердце доступным для глубоких чувствований. Впрочем, применение этого общего педагогического начала зависит от разных обстоятельств, которых нельзя устранить и которые потому всегда должны быть принимаемы в расчет. Развитие человека происходит в обществе: от состояния общества оно много зависит как в дурном, так и в хорошем смысле. Распространитель просвещения обязан с разумной осторожностью приступать к искоренению закоснелых в народе предрассудков. Он должен обратить внимание на настроение народного духа, действуя как за него, так и против него, на степень образования и смышленость или же тупость того народа, на который он хочет подействовать. Просвещение индийского племени всегда принимает иное начало и иной ход, нежели просвещение европейского народа. С испанцем нельзя так обращаться, как с французом, с французом не так, как с немцем, англичанином, русским и т. п. Нужно иметь другие соображения и действовать другими средствами, чтобы искоренить предрассудки в стране протестантской и в стране католической. Протестант Томазий, профессор Галльского университета, в конце XVII и в начале XVIII столетия побуждает другим оружием веру в колдовство, нежели иезуит Спее, громивший устно и письменно, в начале XVII столетия, в Вирцбурге суды против колдунов. Везде нужна не только предусмотрительность, но и осторожность, чтобы не повредить благому делу.

При распространении в народе просвещения писатели встречают значительно меньше препятствий, нежели учителя, потому что последние обыкновенно связаны положительными правилами, поставленными светским правительством или духовными властями. Но поверять эти данные правила есть право и обязанность каждого учителя, не отрекшегося в своем тупоумии и страхе от употребления своего рассудка. А если из такой поверки выйдет, что данное учителю правило не согласуется с его собственным воззрением и убеждением, что ему в таком случае делать? Скажут, в таком случае учитель должен свободно высказать свое убеждение и спокойно ожидать своего увольнения или же, не ожидая, просто выйти в отставку. Все это так; но если человек этот не может существовать без должности, если он подвергает лишениям, нищете не себя только, но жену и детей своих, если он посвятил свои лучшие годы на приготовление к учительскому званию и уже сжился с ним так, что считает себя неспособным начинать новое дело, вступать на новое поприще деятельности; если, наконец, он чувствует в себе внутреннее призвание к благородной деятельности учителя? Тогда, должно сознаться, искушение для него велико; ему остается или действовать противно данным правилам и принятым на себя обязанностям, т. е. не исполнять своего долга, или же распространять не истину, а по его мнению заблуждение, т. е. сделаться изменником истины, лицемером. Но, к счастью, подобное критическое

положение учителя, где остается ему только выбор одного из двух зол, не так легко может представиться, как бы это казалось с первого взгляда. Без сомнения, учитель должен протестовать против предписаний, заставляющих его учить народ иным заблуждениям, предрассудкам, суевериям, принуждающих его внушать народу, что нет необходимости следовать законам нравственности, и т. п. Да, против таких и подобных им предписаний учитель должен протестовать, даже если бы это повлекло за собой самые пагубные для него последствия. Но в наше время, когда просвещенные понятия об основных истинах более и более распространяются, подобные предположения становятся почти невозможными; даже самые ярые обскуранты теряют бодрость явно восставать против основных истин.

С другой стороны, было бы бесчестно для человека публично одобрять то, чего он по совести своей никак не может одобрить, или же по личным соображениям поддерживать то, что он считает вредным в отношении истины, просвещения и общественного блага. Если существующие учреждения дают ему драгоценное право свободно и открыто выражать свое мнение, то человек обязан чистосердечно высказывать сомнения и опасения свои. Нельзя почти представить себе того положения, в котором находилось бы человечество, если бы с искони веков хотели и могли воспрепятствовать распространению каждого сочинения, кажущегося вредным для общества, например распространению всех сочинений исторических или по части естествознания, астрономических. Вред, который мог бы произойти вследствие полного освобождения печати, и сравнить невозможно с пользой, которая необходимо должна произойти от такого освобождения. Если заблуждение и ложь и вздумали бы действовать посредством печати, то вредные их последствия уничтожаются вернее всего тем, что истина имеет к своим услугам те же самые средства; а нет сомнения, что во всякой открытой борьбе истина одержит победу над ложью и заблуждением. Если же истина в том предположении или под тем предлогом, что она есть ложь или заблуждение, подавлена будет силой, то это такая пагубная мера, следствие которой и расчесть нельзя.

Печать, равно как и школа, часто являлись на помощь противникам истинного просвещения, а еще чаще они распространяли в народе умственное образование как цель своих стремлений не теми средствами, как бы следовало. Мы не хотим задавать себе безотрадного труда перечислять нашим читателям все дурное, совершенное трусливой школой и продажной печатью в угождение обскурантизма: такое исчисление было бы бесконечно. Напомним только, с каким бесстыдством представляли они народу в популярном изложении яснейшие результаты науки как грубые заблуждения, а первостепенных деятелей науки как тупоумных невежд или же как людей опасных; напомним, как старались они уверить учителей, что нечего им опасаться

какого-либо суеверия, под предлогом, будто оно уже невозвратно исчезло с лица земли; как в школах и учебниках тщательно избегали слов «разум», «облагораживание», «развитие», «прогресс», «свобода» и т. п., будто бы эти выражения революционные; как косо смотрели даже на слово «христианство», будто бы это выражение религиозного индифферентизма. Время, когда подобные вещи могли случаться, не может еще назваться прошедшим; свежее дуновение восходящего утра должно расшевелить, разбудить не одного еще сонного, дремлющего, прежде нежели можно будет смотреть в будущее, не опасаясь нового ошеломления и спячки.

Но теперь уже пора серьезно спросить себя: каким же образом должны действовать народные учителя и печать, чтобы споспешествовать умственному, нравственному и религиозному просвещению или, что одно и то же, развитию истинного образования чувства, ума и воли в народе, т. е. в массах? «Много толкуют о просвещении,— говорит Лихтенберг,— желают более и более света. Но, господи, к чему может служить свет, если у людей нет глаз или если они умышленно закрывают их?» — Оно так, но ведь большая часть людей имеет глаза; даже слепорожденного, при счастливых обстоятельствах, можно сделать зрячим, можно исцелить больные глаза, а глаза слабые можно приучить к свету. Тем, которые упорно закрывают глаза и не хотят видеть, не поможет, конечно, никакое искусство; но есть и такие люди, у которых от природы совершенно здоровые глаза и которые не закрывают их умышленно, а все-таки не видят: у них есть глаза, но они не видят, как есть и уши, но они не слышат.

Истинно просвещающее народное обучение должно дать ученику ясное знание, т. е. понятия и мысли, основанные на наглядности, на действительном внешнем и внутреннем созерцании. Если первые понятия ученика не проистекают непосредственно из наглядного созерцания, следовательно, не ясны, то ученик этот никогда не будет иметь ясных мыслей: их заменят жалкие, пустые слова и фразы, для приобретения и употребления которых ученик действует не самодеятельно, а только механически. Ученик, который умеет давать удовлетворительные и даже самые, по-видимому, просвещенные ответы на всевозможные вопросы, обо всем, что есть на земле и на небе, но отвечает так без ясного сознания того, что он говорит, менее, поистине, просвещен, нежели ученик, понятия и мысли которого заключены в круг, несравненно теснейший, но приобретенный самодеятельностью. Внутреннее созерцание особенно важно для образования нравственного и религиозного. Только ученик, сам в себе переживший, перечувствовавший нравственное и религиозное образование, может получить о нем ясное созерцание. Одно отвлеченное учение о нравственных обязанностях еще не зарождает в ученике нравственных стремлений и не приводит к нравственным действиям; а вера прежде всего не есть предмет знания, но дело чувствования. Прежде, нежели

ребенок почувствует сам в себе нравственные стремления и религиозные чувствования, невозможно сделать их для него предметом ясного понимания, тем менее возможно внушить их ему. Всякие объяснения их будут для него пустыми словами и фразами, в которых он не найдет никакого смысла. Всякие определения или дефиниции их не разъяснят, а затемнят в нем внутреннее созерцание.

Но когда ученик уже возвысится до внутреннего созерцания нравственных потребностей и религиозных чувствований, то эти чувствования и потребности должны и могут быть подняты на степень понятий; тогда ученика должно и можно вести к их разумению и вообще к составлению ясного воззрения на эти понятия, т. е. объяснять их. Вследствие подобного объяснения приобретаемые умом знания, нравственные стремления и религиозные чувствования станут для него сознательными и, несомненно, окажут на него благотворное влияние. Такое просвещение оживляет нравственность и веру, которые при буквальном зубрении, будь они по своему содержанию какого бы то ни было исповедания, останутся без всякого содержания, будут мертвы. А если даровитый ученик, следуя естественному стремлению, все же что-нибудь будет себе думать, произнося заученные слова, то это легко может ввергнуть его в самые нелепые и даже опасные для истинной нравственности и веры заблуждения.

Что касается до народных писателей, то они гораздо более способствовали бы распространению благотворного просвещения, если бы яснее сознавали цель своих стремлений и в особенности умели избирать верные средства для ее достижения. Большей частью не содержание, а та форма, в которой оно является, делает много книг, которые пишутся для народа, негодными для его употребления. Случается, конечно, и так, что народные писатели хотят сообщить своим читателям такие познания и понятия, которые превышают их умственные силы и не соответствуют их естественным потребностям. Уже Шиллер подтрунивает над подобными сочинителями, говоря: «Выточи мне, о прелестнейший друг, из творений Канта и Фихте календарчик в подарок детям на елку!» Но говоря вообще, книги, предназначаемые для народа, чаще ожидают от умственных сил своих читателей слишком мало, нежели слишком много; по своему содержанию они слишком ребяческие, плоские, пошлые, а еще чаще самая их непопулярная форма, самое их изложение мешает их распространению и действию. За немногими исключениями, народные писатели пишут обыкновенно слишком темно, непонятно и незанимательно и потому слишком редко решают удовлетворительно задачу влиять современно на образование, культуру, просвещение народа.

Само собой разумеется, что для того, чтобы просвещение в народе могло процветать и приносить плоды, народу должно быть дано полное право свободно пользоваться своими духовными силами и способностями. Свобода — жизненный элемент просве-

щения. Государству для содействия просвещению почти ничего не остается делать, как только не задерживать его естественного развития и отказаться наконец от любимого, старинного поверья, будто народ постоянно должно держать под опекой во всех отношениях. Ведь уж не со вчерашнего дня испытано и доказано, что могущество времени не ослабляется никакими опекунскими мерами и распоряжениями. Восход солнца нельзя остановить повелением: «да продлится тьма!», если б даже вздумали перерезать горло у всех петухов, предвещающих скорое появление великого небесного, лучезарного светила!

III

Pädagogisches Jahrbuch (1851—1863)

42. «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛЕТОПИСЬ» И ЕЕ ПРЕДИСЛОВИЯ

Независимо от издания «Рейнских листов» Дистервег, начиная с 1851 года, ежегодно издает по одной книжке «Летописи для учителей и друзей народных школ, ревнителей народного образования» (Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde), которую потом назвал он просто «Педагогической летописью» (Pädagogisches Jahrbuch).

Перед изданием своей «Летописи» за первый, т. е. 1851 год, Дистервег объявил, какие статьи будут помещены в первой книжке, и с тем вместе открыл подписку на это издание, предлагая напечатать имена подписчиков. В числе статей были две, которых само заглавие устрашило прусских учителей до того, что некоторые вовсе не подписывались, а другие подписывались чрез посредство других, подставных лиц, независимых от прусского министерства просвещения. В одной из этих статей Дистервег рассказывает историю своей отставки, вынужденной министерством, от должности директора Берлинской семинарии для городских школ; а в другой Вандер, бывший учителем в Гиршбергском городском училище (в Вестфалии), излагает, как то же министерство преследовало его и наконец удалило от учительской должности, с тем чтоб впредь не принимать его никуда на службу.

Открывая подписку, Дистервегу желательно было узнать, в каком отношении остались к нему, опальному, учителя, и удостовериться, в какой степени запуганы они своими ретроградскими начальствами.

Что же оказалось? «Застращение учителей, — говорит Дистервег,— достигло колоссальных размеров, и соединенные с тем последствия обнаружились в ужасающем виде. Это вынуждает меня произнесть против них публичное порицание. Ведь они воспитатели народа! Действительного воспитания можно ожидать только

от людей спокойных, твердых, действующих с уверенностью в себя и с доверенностью к другим. Его никогда нельзя ожидать от запуганных мелких душонок. Застращайте человека, и он впадет в уныние, в разлад с самим собой, вечно будет колебаться, изменит самому себе, станет лицемером и рабом. От таких людей можно ли ждать укоренения в народе искренности, прямоты, твердости, решимости? Можно ли дать другому то, чего сам не имеешь?.. При столкновении между давним знакомством со мной учителей и между возможностью получить от своего начальства нотацию, застращение одержало верх».

«Пугают часто глупые няньки и родители детей разными страшилищами, чтобы они слушались их во всем беспрекословно. Пугают и властолюбивые политики общество, целый народ разными небылицами, чтобы провести реакционные меры. Но горе запуганным, застращенным! Горе малодушным, подлым трусам, позволяющим обходиться с собой, как обходятся с детьми неразумными! Стоит только испугаться чего бы то ни было, и будешь рабом наводящего страх; а где рабство, там и безнравственность».

При таких обстоятельствах Дистервег отменил печатать список подписчиков, — и тогда все первое издание первой книжки, напечатанное в числе 5000 экземпляров, было расхвачено менее чем в месяц, так что немедленно же приступлено было к второму исправленному изданию, с портретом редактора.

Эпиграфом для своей «Летописи» Дистервег избрал следующие изречения Шиллера: Живи в целом! Всегда стремись к целому! Примкни к целому!

С этим эпиграфом существенно связано все, что Дистервег высказал в предисловиях за разные годы своего издания о цели и направлении своей «Летописи». Для лучшего обозрения, высказанного им, мы соединяем все это вместе.

«Вышеприведенные изречения Шиллера,— говорит Дистервег в предисловии к первой книжке своей „Летописи",— советуют нам стремиться к общению всей нашей жизни, к соединению нашему единством звания или призвания; советуют нам соединиться духовно и, следовательно, соединить и самую деятельность нашу в одно целое. Эти изречения — пароль и лозунг и нашего времени, а потому пароль и лозунг и нашего издания. Ими выражается нелегкая задача германских учителей как особого сословия, корпорации, соединенной единством цели. Уединись, изолируйся кто из нас, и будешь слабым; примкни к сродным тебе по духу членам твоего сословия и окрепнешь! Но будь самостоятелен! Пожалуй, и другие могут сделать кое-что для учителей и для училищ; но главное, чтоб они сами для себя делали, и притом не отдельно друг от друга, а в соединении между собой. Самая „Летопись" наша родилась вследствие такого стремления: споспешествовать тому единению есть одна из главных задач. С этой точки зрения и следует смотреть на наше издание. Оно пишется для учителей и друзей, любителей училищ, школ народного образования во всей

Германии, а не в одной Пруссии или Австрии, не в северной или южной Германии; это не евангелическое и не католическое, не унитарное и не сепаратистическое, но общегерманское педагогическое предприятие. С этой точки зрения, на которой стоит наша „Летопись", вообще не признается ни польза, ни необходимость, а тем менее право существования особой прусской или австрийской, католической или евангелической педагогики; признается только общая национальная, германская педагогика, да и то только в том смысле, что общая педагогика господствует над национальной, что ничего не выдаем мы за германское, вообще за хорошее, что противоречит развитию общечеловеческой природы, что противно стремлению к общей гуманной, человеческой цели. Где и насколько национальное ставит себя в противоположность к общечеловеческому, там и настолько оно является не человечным, не гуманным и, следовательно, должно быть устранено, должно от него отказаться. В каждом народе общечеловеческое принимает и должно принимать только определенный национальный отпечаток, как в каждом лице, индивиде, особую характеристическую форму. Ничто не должно противоречить общечеловеческому развитию и стремлению: иначе оно не будет человечным, гуманным. Сообразно с такой точкой зрения, „Летопись" не будет заниматься вопросами отдельных стремлений, а если и будет ими заниматься, то с тем, чтобы бороться с ними. Дело истинного, надлежащего воспитания устранить разделяющие людей различия. Впрочем, оно нисколько не устраняет личного, индивидуального и национального развития, а только противится всякому сепаратизму партий и сепаративной деятельности их. Везде хлопочет оно о развивающе-воспитательном, человечном, гуманном образовании, не впадая, однако же, в неопределенную безразличную пустоту, не помышляя об улетучении, о всеуравняющем нивелировании поставленных природой различий, так как истинное воспитание признает проявление общечеловеческого в особой форме и желает этого проявления. Но само собой разумеется, что наша „Летопись" так же мало, как и общечеловеческое и общегерманское воспитание, имеет дело с политикой, с ее прениями и партиями».

«Итак, „Летопись" наша стоит и ставит себя на точку общегерманского педагогического общества, которое не есть ни саксонское или гессенское, ни католическое или евангелическое, ни консервативное или республиканское, но общечеловеческое германское общество, поставляющее для себя задачей споспешествовать общечеловеческому германскому воспитанию. А потому наша «Летопись», как и это общество, будет заниматься относящимися к такому воспитанию вопросами. Из них стоят на первом плане следующие: 1) необходимость устранения всех разобщающих учений и стремлений в области общественного воспитания; 2) определения общечеловеческих и национальных средств образования и взаимного их между собой отношения, или развитие германского образа мыслей и германского характера; 3) отношение училища и

учителей к прочим жизненным организмам, к государству, к церкви, к общине, к семейству или же в обратном порядке; 4) организация училищ, начиная с детских садов до высших учебных заведений, и все сюда относящееся: разные роды училищ по различию сословий и полов (за них или против них), управление училищами и т. д.; 5) образование учителей (приготовительное), основное и дополнительное (их взаимное отношение между собой, их содержание и т. д.); 6) установление статей общегерманского устава об училищах: что должно войти в него и что следует предоставить особенным уставом; 7) положение учителей во всем отечестве нашем и в отдельных провинциях: как учителя поставили себя в отношении к современным стремлениям и требованиям; 8) отношение провинциальных педагогических обществ к общегерманскому педагогическому обществу и взаимное споспешествование их своим интересам; 9) принимаемое учителями участие в общей социальной деятельности общин государства и отечества; 10) споспешествование вообще или в частности важным для воспитания или для учителей учреждениям, например фребелевским детским садам, гамбургскому высшему училищу, германскому песталоцциеву учреждению; 11) отношение педагогических провинциальных журналов к общегерманским; 12) разрешение общих важных современных вопросов, поставляемых насущной потребностью и жизнью, например насколько следует принимать в соображение настоящее положение отечества при воспитании настоящего поколения?»

«Преимущественно этими и подобными вопросами должны заняться как общегерманское педагогическое общество, так и наша германская „Летопись“.

«Мы не хотим централизации, не хотим всепарализующей бюрократической деятельности, исходящей из искусственного, придуманного и устроенного центра; мы хотим сосредоточения личных и местных сил; хотим признания и сохранения различий, данных природой, естественных, обеспечивающих чудное разнообразие германской жизни, но вместе с тем и соединение их в одно целое, ясно познанное, сознанное, крепкое и укрепляющее все члены и органы».

«В отношении германского национального образования, все дело в том, чтобы найти единство, несмотря на стремление германского духа к универсальности и несмотря на различие (не политическое только) германских племен. Впрочем, такое стремление и такое различие суть моменты германской национальности и потому нисколько не должны быть вытесняемы, а напротив, должны быть признаваемы и сохраняемы, ибо в первом моменте выказывается единственное величие германского духа, а в последнем проявляется чудное разнообразие германской жизни. При всем том все-таки следует стремиться нам к единству».

«В этом заключается задача для истого германца. Удачным поставлением ее он может проложить путь к развитию духа

германского народа и его учителей. Эту же цель имеем и мы в виду при издании «Летописи». Педагогическими, историческими и биографическими, культурными и дидактическими статьями своими она должна поднять уровень понятий и познаний учителей и подвинуть их на соответствующую современным требованиям деятельность».

«Утешительно видеть, как народ принимает ныне участие в том, чего он прежде совершенно чуждался. Масса теперь восприимчивее прежнего: она может учиться, образовываться. Хотя ей до сих пор не сообщали образования в надлежащей мере и даже, напротив, ограничивали его; но уже одно желание образоваться есть в некоторой степени образованность. Для нас же вытекает отсюда требование усиливать потребность образования в наших обширных и тесных сферах и посильно удовлетворять этой потребности, начав с самих себя и потом уже переходя к другим. Таким образом, для всякого, кто только желает добра людям, везде представляется вопрос: споспешествовал ли он по своим силам этому добру? Что касается до учителя, то ему предстоит прежде всего удовлетворить своим духовным потребностям. Здесь открывается пред ним поле неизмеримое. Так и мы задали вопрос: соответствует ли эта книга времени своего появления; соответствует ли она потребностям и ожиданиям читателей? Пусть решат его сами читатели. Мы не страшимся их приговора, хотя и выслушаем его со вниманием».

В дополнение к сказанному Дистервег продолжает (в предисловии к книжке за 1853 год):

„Педагогическая летопись“ желает возбуждать — возбуждать к размышлению о современных вопросах и явлениях, особенно о таких, которые касаются положения педагога, находятся в связи с его призванием. Посредством этого возбуждения „Летопись“ желает просвещать — просвещать читателя при участии его собственного размышления. Такова главная цель нашей „Летописи“.

Затем (в предисловии к книжке за 1854 год) редактор говорит следующее о том, кого он имеет в виду при ведении своего издания:

«Мы пишем „Летопись“ преимущественно для учителей; однако же будем рады, если лица и из других сословий, особенно родители, будут читать ее. Как последние думают о воспитании и обучении, это для нас по крайней мере столько же важно, как и суждение учителей; даже мы полагаем, что суждение посторонних бывает беспристрастнее, независимее от предрассудков и вообще свободнее. Вообще вопрос о способе воспитания, вопрос педагогический важен для всех. Лорд Джон Россель назвал его (в заседании парламента 10 февраля 1854 года) «самым важным из всех социальных вопросов, от разрешения которого зависит будущность Англии». Таулов (в своем сочинении, излагающем Гегелевы взгляды на воспитание и обучение) замечает справедливо: «Кого не занимает вопрос о воспитании и обучении, тот еще не очнул-

ся для серьезной жизни, тот еще дремлет, тот еще играет жизнью; он еще эгоист, не сочувствующий ближним своим. Для кого последние годы не сделали вопрос этот одним из первых и самых важных вопросов, тот прожил эти годы, не понимая ничего, что вокруг него происходило».

„Летопись“ наша должна содействовать и тому, чтобы освободить учителей от повторения чужих слов и мнений, от слепой и недостойной, в особенности воспитателя и учителя, зависимости в мышлении и действии (первым условливается последнее); способствовать тому, чтобы они сами сошли с этой низкой ступени и чтобы тот, кому это уже удалось (кто ждет, чтобы за него заступился другой, тому придется ждать долго!), не упал на пройденную им ступень в эти времена, когда с разных сторон опять начинают напирать на учителей в противном духе и превозносить как людей добрых, честных, благонамеренных, благочестивых тех, кто охотно подставляет выю свою под их иго. Словом, мы желаем споспешествовать тому, чтобы учителя сделались самомыслящими и чрез то могли достигнуть и всякой другой самостоятельности. Кто хочет удержать человека в зависимости, тот старается господствовать над его мышлением, отстранять его от самостоятельного мышления, предписывать ему, о чем именно он может размышлять. Если такой человек имеет в руках своих власть и силу, хотя и в закрытой, невидимой форме, то влияние его превратится в духовный деспотизм, при действии которого может быть речь уже не об истинном образовании учителя для воспитания и обучения, а только о дрессировке для той или другой цели. Человек несамостоятельный в своем мышлении, а следовательно, и в своей деятельности, не годится в воспитатели, и само собой разумеется, не годится и для образовательного преподавания».

«Обсудите или, если можете, опровергните следующий силогизм кто зависим (в воспитании) от предписанных, приказанных данных положений, тот неспособен самостоятельно наблюдать, поверять, исследовать. А кто вообще не может самостоятельно и свободно наблюдать, тот не может наблюдать и узнавать детей. Кто же этого не может, тот не может и обращаться с ними сообразно с их природой. Итак, кто зависим от авторитетов, тот не годится в воспитатели».

«Что же следует из этого для воспитателей будущих учителей, для этих самых учителей, т. е. семинаристов, для писателей по части педагогики, для учителей вообще? Ответом на этот вопрос и определяются направление и конечная цель этой «Летописи». Чтобы оценить эту цель, нужно только припомнить себе следующую испытанную истину: с той минуты, как человек подчинится системе (догматической, общефилософской, психологической и пр.),— конец свободе его духа, конец его духовной деятельности вообще, а в отношении к учителю — решительный конец верному и справедливому суждению его об учениках и, следовательно, правильному обращению с ними».

«Человек, действующий в духе нашего времени, споспешествует всему, что служит к освобождению человеческого рода, начиная от эмансипации рабов до свободы духовного движения всякого рода, потому что это движение споспешествует культуре и всем человеческим интересам. Действительная и истинная нравственность есть произведение духовной свободы. Что вредит телесной и духовной свободе и самостоятельности человека, свободе мышления, чувствования и хотения, то задерживает дальнейшее развитие, движение века вперед».

«Исходя из этой мысли, можно прийти к верному суждению о деятельности всех тех, кто имеет в виду опять связать, сковать людей формами и авторитетами всякого рода. Многие поступают так из иерархических поползновений; прочие же сами не ведают, что творят. Мы не думаем клеветать на них, если спросим: так ли поступали бы эти лица и партии, если б это вредило их честолюбию, власти, интересам?»

«Сказанное нами прежде слово мы должны особенно выставить рельефно, чтоб кто не пропустил его мимо ушей. Человек должен освободить сам себя; никто не может этого сделать и не сделает для него; освободить от всего, что унижает, оскверняет человеческое достоинство, начиная от грубых страстей до рабского мышления. О если б все могли понять это слово! И не понимающие желают, конечно, освободиться, но не сами собой, а другими от невежества и безумия, от дурных привычек и дурного положения, от духовной смерти, если б это было возможно. Понимающие же, что это невозможно, что человек духовно владеет только тем, что он выработал собственными силами, вовсе не доступны всем попыткам приобрести их на сторону систем, имеющих в виду побудить их к тому, чтобы они позволили освободить себя. Твердое убеждение, что человек духовно владеет только тем и имеет только то, что он сам себе приобрел, отражает всякую попытку похитить у него это убеждение, возбудить в нем подозрение против самостоятельности, унизить его опять до зависимости и пассивности».

«Только там, где можно быть откровенным, человек наслаждается духовным весельем и довольством; там же, где чувствуешь, что это невозможно, не может быть счастья. Свободно высказывать свое убеждение — это только другое выражение духовного счастья. Чтобы приобресть первое условие к достижению этого счастья, мы взываем к учителям: развивайте в себе убеждения (что больше значит, нежели просто мнения), убеждения и веру в идеи и принципы, которые не предают человека на произвол случайностей, но ведут его, руководят и управляют им и принуждают его высказывать свои убеждения! Где нет последнего, там нет и первого. А потому развей в себе убеждения религиозные, нравственные, относящиеся до человеческой природы, общества, педагогики, даже до политики; тогда будете вы и высказываться, потому что к сущности убеждения принадлежит потребность явиться с ним перед светом!» «Первое преступление против

божества — это молчание!» — сказал Вине (V i n e t, Essai sur la manifestation des convictions religieuses). Заступаться за истину есть долг всякого человека, есть удовлетворение благородной гордости человека, желающего содействовать торжеству истины, когда истина не может восторжествовать без него. Верьте также, что согласие и единение возникают не из молчания и смолчания: этим только укрепляется внутренний раздор, к которому присоединяются недоверчивость и затаенная злоба. Самые плодородные годы — это годы, обильные грозами; ничто так не способствует прояснению и энергии духа, как гроза мыслей. Блеск молнии в темную ночь более пробуждает и возбуждает, нежели целый год невозмутимого солнечного сияния».

«Но мы согласны, что есть обстоятельства, которые очень затрудняют гласность, а для иных делают ее почти невозможной. Тогда могут они утешиться той мыслью, что есть молчание красноречивое, полное значения. Такое молчание не раз становится тогда единственным поклонением, которого ждет от нас истина. Оно не имеет ничего общего с притворством, не заключает в себе единомыслия с врагами истины; оно не имеет другой цели, кроме сохранения ее от бесполезного посрамления, оскорбления; этим истина не скрывается, а проповедуется тихо и живо. Как есть стыдливость телесная, так есть стыдливость и духовная; не последний тот, кто сохраняет эту стыдливость в сердце своем. Правда, живые убеждения просятся наружу; их высказывают, чтобы жить духовной жизнью; но кто всегда готов сказать свое слово и рассыпать бисер без различия времени и места, тому вовсе не знакомы святыни сердца. Но, с другой стороны, что же станется с обществом, из которого изгнана будет духовная свобода?»

«Разве нашему времени свойственно прилично спокойное добродушие? Разве желательно и возможно возвращение того времени, когда оно преобладало? Это может утверждать разве тот, до кого вовсе не коснулись моменты современности, т. е. человек несовременный. Ныне действуют другие силы на живого и полного жизни человека, обхваченного со всех сторон общим движением и общими стремлениями. Даже стремящиеся вспять подтверждают собой эту истину. Без участия в этом общем стремлении нет счастья для человека, который весьма справедливо, предпочитает и труд, всякого рода бедствия бездеятельному спокойствию и эгоистическим удобствам и удовольствиям, который по выражению Лессинга, „согласен лучше быть голодным, нежели подлым“. Кто поклоняется спокойному добродушию, как своему идолу, или ставит его своим идеалом; кто поставляет задачей воспитателя расположить юношество к такому добродушию, тот не понимает нашего времени и его требований. Если Жан-Поль Рихтер сказал: „Воспитанный для своего времени хуже этого времени“, — то, что сказать о том, кто воспитывает даже не для своего времени не говоря уже для будущности, а для времени прошедшего? Впрочем, и это еще не беда: само время воспитывает тех людей, в которых оно

нуждается. Ретроградные движения, которые обыкновенно менее осуществляются на самом деле, нежели насколько затеваются, не колеблют нашего убеждения, что конечная победа останется за истиной,— убеждения, которые есть твердые, живая вера, не заимствованная извне, не унаследованная, не случайно прильнувшая к нам, а возникшая вследствие самостоятельного мышления. Бывали разного рода ретроградные движения, но все они нисколько не сбивают с толку верующего в непреодолимое стремление человека к истине, знающего, что не по прямой линии совершается поступательное движение рода человеческого и, несмотря ни на что, не погружающегося в ленивый покой».

«Были времена, когда педагоги считали своей единственной или по крайней мере главной задачей найти верные принципы воспитания и обучения и усовершенствовать методы преподавания. Теперь, когда это уже удалось (хотя это еще не значит, будто ничего уже более не остается делать), задача состоит в том, чтобы сделать сословие учителей внутренно самостоятельным, освободив его от зависимости в мышлении и знании, от авторитетов. Только свободный, самостоятельный человек может воспитать других для свободы и самостоятельности. Вместе со стремлением к внутренней самостоятельности сословие учителей вступило на современный путь и возвысилось до стремления к внешней самостоятельности. Оно сознало, что внешняя самостоятельность есть следствие внутренней и что последняя не может быть достигнута без первой. С этим сознанием оно вступило и на высшую ступень образования. Современные дельные учителя стоят на этой ступени и содействуют тому, чтобы возвесть на нее все свое сословие. Взошедший на эту ступень человек скорее перенесет внешнюю зависимость, нежели внутреннюю; он переносит первую, если только последняя за ним обеспечена. Это обеспечение не есть дело других, но его собственное дело, дело всего сословия, к которому принадлежит он. Высшие члены сословия трудятся над этим делом сперва для себя, а потом и для прочих своих сочленов. Примкнуть к ним, войти с ними в сотоварищество — в этом состоит моя деятельность, в этом я ищу себе ее честно и, если позволено употребить это выражение, ищу своего положения в этом сословии».

«После того, что сказано нами о цели издания этой „Летописи“, можно спросить нас: чего же мы от нее ожидаем?»

«Отвечаем: собственно ничего такого, что можно было бы видеть, ощущать. Гете сказал: Радостно видеть, если истина протестует в то время, когда она не может пробиться; протестует с тем, что если она и не может добиться своих прав, то по крайней мере может защитить их“. Одного результата надеемся мы достигнуть нашей „Летописью“ — содействия с нашей стороны освобождению сословия учителей от недостойного их рабского подчинения авторитетам различного рода. Этой цели непременно достигнет наша „Летопись“ в отношении того или другого учителя, или же мы совершенно слепы...»

«В какое же отношение следует поставить себя к нашей „Лѣтописи“ читателю? Это можно выразить одним словом — в отношение критическое. Мыслящий читатель читает не иначе, как размышляя, обсуждая, обдумывая, поверяя. Он сравнивает изложенные писателем воззрения со своими собственными, со своими опытами и наблюдениями, с сокровищницей своего мышления, со своим сознанием; вот это-то сравнение и двигает вперед читателя. Не то сочинение наиболее двигает вперед, которого содержание наиболее богато мыслями, а то, которое возбуждает наиболее мыслей. В этом и состоит главное назначение нашей «Летописи». Она не желает давать мысли готовые, не заставляет повторять чужие слова, но желает проверки, критики».

«Мы гоняемся за системой и страдаем от этой болезни, страдаем бесконечно много. В этом заключается одна из причин, почему развитие встречает себе такие огромные, почти непреодолимые препятствия. Большая часть людей затверживают с раннего возраста систему известных мнений, догм и т. д. По этой системе, принятой ими прежде, нежели есть какая-либо возможность собственной проверки, судят они впоследствии обо всем. Они сперва изучают не то, что им принять предлагают, не самый предмет, с которого следовало бы им начать изучение, а мнение других об этом предмете. Такой образ воспитания увековечивает зависимость людей и раздор между ними. В педагогической области мы видим в этом отношении и теперь то же, что бывало и прежде, именно такое странное явление, что один следует педагогике по католическим началам, а другой по протестантским, и оба воображают себе, будто бы предлагают общий способ воспитания, который следует принять всем людям. Пока продолжается такое состояние, до тех пор нельзя и думать об удовлетворительном свободном воспитании людей. Мы со своей стороны желаем также споспешествовать тому же. Следовательно, цель наша освободить педагогику от постороннего влияния. Если б нам удалось это, то тем самым школа получила бы ту самостоятельность, которой ей не дают, к неисчислимому вреду для истинного образования юношества. А потому мы и стараемся показать несовместимость догматики с педагогикой. Чтобы поверять предложенные для проверки суждения, нужно, как сказано выше, отложить в сторону всякую затверженную систему».

«Учитель такой, каким ему быть следует, углубляется в свое педагогическое призвание. В нем он весь, а потому все относит он к нему же. При всем, что он слышит и читает и что с ним случается, размышляет он, как бы приложить дознанное при исполнении своей должности. Школа — это его мир, мир его деятельности. От остального мира он, конечно, не отделяет, не отлучает себя (да и как мог бы поступить иначе он, обязанный действовать в этом мире?), но все его помышления и вся его деятельность клонится к воспитанию юношества и самого народа. Ничто так быстро не разгоняет недовольства, уныния, как труд, — труд

в сфере полезного знания. Всякое другое средство оказывается в этом отношении недостаточным. Только труд есть всеобщее средство, действительная панацея. Это испытывает всякий, кто употребляет такое средство. И в силу такого внутреннего, естественно вытекающего из труда и потому несомненно верного, истинного чувствования рождается в человеке необманчивая уверенность, что человек рожден творить, подобно вечному духу, называемому творцом. Как творец открывается в творении, так и человек, в истинном смысле этого слова, открывает себя в том, что творит он; в творчестве изживает он жизнь свою. Творчество учителя — это воспитание детей, содействие этому воспитанию. Один он не творит воспитания, но оно нуждается в нем. А потому учитель устраняет от себя все, что может мешать ему в этой воспитательной деятельности, и, напротив, пользуется всяким средством, всяким случаем, который может споспешествовать ей».

Хорошо бы при этом припоминать образцовых людей. Вспомним Песталоцци. Имейте всегда его пример пред глазами, когда тяготят, приводят вас в уныние будущность и настоящие обстоятельства. И с Песталоцци, с тем человеком, который из всех предшествующих и последующих педагогов вовсе не того заслуживал, что с ним происходило,— и с ним разве не то ли же самое было, что и с вами? Не требуйте же и вы, чтобы с вами было иначе! «Живите в целом!» Целое остается и тогда, когда вас уже не будет. Подобно Песталоцци, старайтесь о дальнейшем развитии рода человеческого путем внутреннего нравственного образования! Подобно ему, никогда не теряйте веры в человеческую природу, и подобно ему, принесите свою лепту, чтобы улучшить положение народа облагороженным воспитанием и образованием! «Я не могу жить без моего творения,— писал он после того, как разрушилось его заведение в Станце; всю жизнь взывал он к „Радуге", которая подкрепила бы его надежды».

«Свобода развития — вот собственно тема нашей „Летописи"».

«К чему стремится кристалл, в котором действуют материи, взаимно притягиваемые, в силу ближайшего сродства? К чему стремится вулкан, море, воздух? К развитию. Растение? К развитию. Животное? К тому же. Мир, человек? Разве к чему иному? Пахарь, торговец, промышленник, мыслитель, педагог, мужчина, женщина, юноша, девица, дитя? Все к тому же. Тогда только они счастливы, тогда процветают, достигают своего назначения, восполняют свое существование. Развитие, свободное развитие есть мировой закон, условие всякого успеха, основа всякого счастья. Развитие — так зовется великий закон, высокое требование не только природы внешней, но и внутренней, человеческой. Где этому закону полагаются препоны, где он ограничивается, стесняется, там несчастие внутреннее, горе, бедствие. «Государь, предоставьте мышлению свободу»,— сказал некогда герой великому человеку (Дон Карлос Филиппу II). Мы же готовы сказать:

«Государь, предоставьте свободу развитию для каждого направления человеческой деятельности, такую свободу, которая, как само собой разумеется, каждому представляет то же самое и не думает нарушать прав ни одного смертного!»

«Свободное развитие! Следовательно, свобода должна развиваться сообразно своей природе; следовательно, развиваться при таких учреждениях, которые устраняют препятствия к свободному развитию; при таких законах, которые ограничивают человека лишь настолько, насколько это ограничение требуется развитием прочих; следовательно, свободное движение в пределах законов, правды и нравственности; следовательно устранение всех препон, задерживающих человеческое развитие и деятельность. Это, конечно, еще немного, потому что все это чисто отрицательное требование; а все-таки, надо сказать, что нечто великое, высокое чувствует человек современный, замечающий в себе стремление к развитию. Факт развития, конечно, сам по себе очевиден: природа предоставляет развитие вулкану, морю, воздуху, растению, счастливому животному в лесах и в воздухе, земле, на ее пути, всем планетам, солнцам, млечным путям, вселенной в свободном мировом пространстве, в бесконечном. А человеку, одаренному духом, единственному существу, рожденному для свободы, хотят отказать в свободном развитии: хотят, чтоб он не смел и думать о том, о чем позволяет себе думать; чтоб он не выражал того, что он думает; полагают, что его можно наказать, преследовать, или по крайней мере не давать ему хода за то, что он думает так, как думают другие в вопросах научных».

«В наше время народы хотят развиваться свободно. Тот из нас вовсе не знает того, что было, вовсе не имеет никакого понятия о всемирной истории, кто может поверить, что какой-либо силе в свете удастся удержать от развития народы, исполненные внутреннего непреодолимого побуждения к саморазвитию. Эта уверенность дает нам возможность преодолевать скорбь, вызываемую неблагоприятными развитию частными явлениями в жизни; а чтобы совершенно подавить в себе эту скорбь, стоит только нам взглянуть на вселенную, законы которой суть законы божии, долженствующие быть законами и для нас самих. Что же проявляется в этих законах? Развитие, свободное развитие. Свободное развитие есть закон вселенной, есть закон всех существ, которые хотят чувствовать себя счастливыми и должны быть счастливы. Мы требуем свободного развития — ничего больше и ничего другого. Если бы кто захотел сделать нас счастливыми, то мы откажемся от такого счастья. Человек сам должен сделаться тем, чем ему быть следует. Только то имеет цену, цену прочную, что он сам себе выработает, завоюет своим трудом, своими усилиями. От всего прочего отказывается человек здравый, деятельный, энергический. Свободное развитие — это верное мерило для обсуждения всего, всех учреждений, всех распоряжений. Все, что благоприятствует, споспешествует свободному развитию, что упро-

чивает его,— хорошо, достойно похвалы; все же, что подвергает его опасности, вредит, мешает ему,— дурно достойно порицания и потому должно быть отвергнуто».

«Идея прогресса в человечестве; мысль, что каждый в своей сфере трудится над развитием человечества, это есть и будет нашим символом. „Живи в целом“, т. е. все твои помышления, стремления, чувствования должны быть направлены ко благу всего человечества! Тогда и ты будешь действовать для целого. „Всегда стремись к целому!“ А так как целое человечество расчленяется на отдельные органы, то „пристань, примкни к целому“. Вот три девиза, в которых выражается тот единый символ. Все, что противоречит жизни в целом и стремлению к целому, т. е. к великому, единому общению человечества, пагубно и не имеет в себе ничего педагогического, воспитательного, образовательного».

«Свободное развитие — вот принцип всей жизни, всего благополучия на всем земном шаре! Где нет развития, там нет жизни, следовательно, нет и свободы, нет духовного веселья, нет мира — нет и науки. Отнимите развитие у растения, животного, человека — что с ним станется?»

«Но говоря в пользу свободного развития, мы очень далеки от того, чтобы поблажать эгоизму, произволу и своеволию, потому что наш девиз: „Служи целому, живи в целом и примыкай к целому!“ Человек в отдельности имеет настолько цены, значения, насколько он имеет его для целого. Однако же он должен иметь право на свободное саморазвитие, соответственно своей особенности, индивидуальности, чтобы он мог служить целому своими силами и способностями. Развитие целого условливается развитием человека в отдельности. Хотя последнее есть также само по себе цель, однако же оно служит только средством для развития первого, которое есть конечная цель».

«Несправедливо также думать, будто мы разумеем под свободным развитием предоставление дитяти полной воли, потачку ему во всем и т. д. Без строгого воспитания никто не сделается таким, каким ему быть следует. Дитя живет в подчинении природной чувственности, следовательно, в состоянии рабства; из него оно должно высвободиться, возвыситься к свободе, т. е. к хотению разумного. А потому против его чувственности выступает разум родителей и воспитателей, обуздывая, если нужно, дикую природу и ведя ее к разумности посредством повиновения. Слабость к своевольным и упрямым детям воспитывает из них домашних тиранов. Ни один человек не достигает свободы без борьбы с чувственностью, с этой формой, в которой проявляется дух человеческий в жизни. Человек дельный вырабатывается жестокой борьбой с самим собой. А потому, под свободным развитием нисколько не разумеется сладенькая сентиментальность: свободное развитие требует только не делать никакого дитяти в отношении его природных дарований насилия, противоречащего человеческой природе, предупреждать изуродование его чувственной природы

и всяким образом благоприятствовать деятельности свежих и здравых сил, его возбуждающих».

«Ничего больше, кроме свободного развития, мы не желаем. Мы желаем только, чтоб нам не препятствовали развиваться свободно, сообразно глубочайшей потребности нашей природы. Как незначительным ни кажется желание наше,— и, действительно, оно само по себе незначительно,— а между тем на самом деле оно бесконечно важно. Тот будет мессией нашего времени, кто удовлетворит этому желанию. В частности, принцип этот заключает в себе условие всякого удачного воздействия воспитателя на воспитанника. Тот только признает этот принцип, кто столько счастлив, что сам воодушевлен доверенностью к природе вне и внутри человека. Какой воспитатель, какой человек может обойтись без него? Но, конечно, отказав гражданину в свободном развитии, откажут и его педагогу. Итак, мы видим, как частное зависит от общего, малое от великого и как потому человек не может и не должен отделять своего призвания и своей судьбы от развития целого. Все зависит от развития целого. А потому мы как граждане государства, как люди и как педагоги можем выразить все наши желания одним полновесным, великим словом: „свободоразвитие“.

«Государь, дайте нам свободомыслие!» — так заставляет Шиллер говорить своего героя свободы. Свободомыслие в продолжение времени возвысилось до свободоразвития. Что показывает этот факт: прогресс ли или поворот назад?»

«Современный педагог не должен стеснять своего мышления тесными границами той области, которую называют учебной; он должен обращать внимание вообще на движущие современность моменты и определять их отношение к педагогике, их согласие или противоречие с целью и тенденцией, чтобы знать, к каким моментам ему примкнуть и от каких отделиться. Изолированное положение впредь уже невозможно ни для человека в отдельности, ни для науки».

«Жизненная задача педагога состоит в содействии развитию человечества посредством развития тех, кто будет поручен ему. Что споспешествует этому развитию, находится в гармонии с его стремлениями, того он должен придерживаться; что же препятствует развитию, то препятствует и его деятельности, и он этого не подпустит к себе, если знает, чего хочет, и если хочет, чего должен хотеть. Этим принципом следует ему руководствоваться в том, чему он должен благоприятствовать и против чего восставать, бороться. Успешная, удовлетворяющая деятельность бывает только тогда, когда она последовательна. Истинное воспитание человека бывает успешно только тогда, если оно будет благоприятствовать стремлению его личности, индивидуальности к свободному раскрытию своей природы. А потому все, что споспешествует этому раскрытию, полезно; все же, что стесняет его, вредно. Свободное развитие есть основное стремление человече-

ской природы. Уничтожить его можно, только уничтоживши самую природу человека. Этим стремлением к свободному развитию объясняются все борения человека в отдельности и всего рода человеческого. А потому современная мировая борьба есть следствие помехи настойчивому стремлению к свободному развитию; а потому оно окончится только с признанием права на это развитие (уже Аристотель сказал: «Ничто не вечно, что противно природе; всегда, что противно ей, погибает всего скорее»), ибо от удовлетворения той потребности никогда не может отказаться человеческая природа. С полной достоверностью можно потому предсказать, чем кончится настоящая мировая борьба. Споспешествующие свободному развитию суть друзья, а мешающие — ему враги человеческой природы. Она одержит победу над своими врагами, потому что она ничего не обещает, чего бы не сдержала. (Шиллер сказал: «С гением природа в вечном союзе; что обещает тот, эта непременно выполняет»). Это так верно, как верно, что мы существуем. А потому с полной довеpенностью и с твердым убеждением педагог, понимающий это, будет идти вперед, по пути свободного развития и будет стараться сделать свободным этот путь и для других. Самое высшее было и будет прежде всего стремление к познанию истины, ибо истина освобождает и пролагает путь к самостоятельности и свободе для всех».

«Для того, кто имеет живое сочувствие к своей современности, особенно же для учителя, который по своему званию призван к духовной деятельности и к подготовлению основ для лучшей будущности, заключается в этих заметках следующее: во-первых, самое твердое основание к спокойствию при взгляде на настоящее положение, потому что вышеприведенные замечания представляют убедительные доводы о конечном торжестве человеческой природы над всеми ее стеснениями, и во-вторых, побуждение к дальнейшей неутомимой деятельности для возбуждения и оживления зародившихся духовных сил и живых стремлений. Такое спокойствие необходимо для твердого, нравственного настроения души и для безошибочного взгляда на хаотическое положение настоящего времени, но оно не должно извинять бездействия и перейти в него, а только устранить от энергического стремления примесь страстного беспокойствия, направить его на законный путь и удержать его на этом пути. То и другое особенно необходимо учителю, потому что никому новейшее время не обещало в будущем такого возвышения, как и никому не сдержало в такой малой мере своего обещания».

«Математически верно, что всякого рода развитие — в чем бы то ни было и как бы оно ни проявилось — все более и более вызывает потребность высшего образования, возвышает значение школы и постепенно освобождает ее от стеснительных оков. Эта уверенность возвышает над личными стеснениями человека, который смотрит с точки зрения целого, а не частностей и потому сознает себя членом великой корпорации; она усиливает в нем священ-

ное побуждение выдерживать до конца, с точностью удовлетворять ближайшим требованиям и жить в целом. Чего не даст настоящее, то даст будущее».

«Наше время, как всем известно, есть время борьбы,— борьбы старого с новым, или правильнее, нового со старым, так как старое есть существующий порядок, а нападение всегда начинается со стороны нового».

«Величайшую ограниченность и незнание истории показывает тот, кто думает, что на одной стороне, старого или нового, борются люди благородные, а на противоположной стороне — злодеи; еще грустнее слышать такое мнение, будто эту борьбу возбудили несколько голов и будто бы она кончилась бы, если бы можно было сбыть с рук миллион или два подобных людей. Верно же то, что эту борьбу возбудил тот путь развития, по которому идет уже несколько столетий европейское человечество. Сперва произошла перемена в голове: люди начали смотреть на мир другими глазами, чем прежде; затем естественно захотели они преобразовать этот мир по тем понятиям, которые они считают истинными. Другое понимание — другие и желания и стремления».

«Этому противятся, во-первых, те, кто считает верным старое миросозерцание, и во-вторых, те, кто видит опасность для своего достояния (прав, имущества и пр.), если одолеет новое. Партия последних-то и возбуждает действительную борьбу: из 100 людей, принадлежащих к этой партии, 99 оставались бы совершенно равнодушными к тому, что другие не так думают, как они, если бы только вследствие этих мыслей не тревожили их достояния. Партии тогда только кидаются друг на друга, когда измененные понятия начинают осуществляться в действительности».

«Этому сопротивлению старого против напора нового не должно удивляться. Оно поддерживается не только человеческим эгоизмом, но и мировым законом; на них оно и опирается. Все, даже мертвое, старается пребыть в том состоянии, в котором оно находится, сохранить его. Древние называли это явление силой инерции (недвижностью материи). Это консервативный принцип всего существующего, всей вселенной. Без него не было бы ничего состоятельного, прочного. Следовательно, само по себе это есть нечто необходимое, хорошее. Только дело в том, что это не есть единственный принцип; к нему присоединяется еще принцип возбуждения и подвижности, что также есть нечто необходимое и хорошее. Оба принципа вместе и рождают данное всякий раз состояние, положение вещей. Были времена, когда преобладал один принцип; были и другие, когда преобладал другой принцип. Счастливейшие времена были те, когда каждому из них воздавалось должное, когда жизнь соответствовала понятиям современного поколения, а между тем не было недостатка в движении и развитии, от которых не может отказаться и счастливый человек и счастливая эпоха, ибо без движения и жизни во всем только прозябание и смерть».

«Между тем лежит уже в самой природе вещей и людей, что старое поколение есть представитель старого, а молодое — нового: старики стоят за спокойствие, за сохранение существующего; молодые — за движение, за новое. Старики, если жизнь их была счастлива, приобрели то, чем они владеют, и потому хотят сохранить это себе; молодые выступают с живыми побуждениями и творческими силами и потому хотят производить, творить. Юный старец — явление прекрасное; напротив, старый юноша возбуждает самое неприятное чувство. Человеческой природе свойственно также хотя и считать старое, давно существующее за хорошее, даже и любить его, но воодушевляться, восхищаться только новым. Ненависть к новому, отвращение от него могут породить в людях страстных фанатизм за старое, но не энтузиазм: энтузиазм, или воодушевление, бывает в людях пламенных только к новому, потому что новое есть еще небывалое, идеальное. Воодушевление всегда бывает обращено к идеальному, к тому, чего хотя нельзя еще схватить руками, но во что уже веруют».

«Те люди, которые проникнуты идеей (люди в истинном смысле не владеют идеями, а идеи владеют ими), так что они могут сказать о себе: мы не можем иначе думать, что старое уже отжило, не соответствуя понятиям современников; убежденные, что старое еще менее будет соответствовать понятиям последующего поколения, предлагают сделать соответствующее их понятиям последующего поколения изменение в том, что до сих пор было. Если с этим согласятся и другие, то происходит мирное изменение существующего в малом или большом, обновление жизни, или объюнение ее — преобразование, реформа. Если же не согласятся, то происходит столкновение, более или менее слабое, или сильное, смотря по числу людей, настаивающих на преобразовании и сопротивляющихся ему, по живости их понятий и по энергии их характера; это столкновение может дойти до такой степени, что начинают прибегать к насилию, с одной стороны, с тем, чтобы подавить новое, а с другой — чтобы опрокинуть старое. Эту крайность может предупредить только соответствующая современности реформа, и в самом деле всегда предупреждает ее. Крайность называется переворотом, революцией. Ныне живущее поколение имело несчастие испытать разразившуюся над ним революцию».

«Ныне одолело пока существующее, старое, или, как обыкновенно говорится, реакция. На ее стороне, как мы выше сказали, те люди, которые видят в этом истину, благо, и те, которые хотят во что бы то ни стало удержать за собой свои исторические права и преимущества».

«Всякая реакция даже невольно оказывает приверженцам нового бесценную услугу, и притом двойную: во-первых, она заставляет их основательно оценить свое дело, во-вторых, все люди нерешительные, половинные, колеблющиеся, эгоистические отделяются от них, так что остается только самое ядро, эссенция

людей, верных своим убеждениям. Восторжествовавшая партия всякий раз достигает власти, а с нею — владения и пользования земными благами; а потому к ней пристают все, жаждующие достояния и наслаждения, все эгоисты, равно как и все бесхарактерные люди. Участь же побежденной партии — лишения; а это обстоятельство дает право предполагать, что те люди, которые, несмотря на то что остаются ей верными, преданы ей по убеждению. На это предубеждение в их пользу не имеют притязания приверженцы торжествующей партии; напротив, зная человеческую природу, можно заключить, что к ней пристанут многие из своекорыстных целей, по бесхарактерности и вообще из пошлого, низкого воззрения на жизнь».

«Минутная победа, как показывает история и собственное размышление, не упрочивают ее навеки. Если движение изошло от злонамеренных демагогов; если оно есть нечто выдуманное, вымышленное, искусственное или даже возникшее из эгоизма, то источник его может быть закрыт, засыпан совершенно. Но если движение или стремление к преобразованию лежало на пути, который проходили живущие поколения уже целые столетия, или если оно есть необходимый продукт образованности, то, конечно, можно на время приостановить его, но невозможно навсегда подавить и уничтожить: так учит история и мышление. В последнем случае торжество нового несомненно».

«Скажем еще о том, какая судьба ожидает тех людей, которые отстаивают старое, когда новое торжествует».

«Всемирная история есть всемирный суд. Суд этот беспощадно ставит к позорному столбу истории тех людей, которые силятся заграждать развитие какого-либо народа и с тем вместе развитие рода человеческого. При жизни они наслаждались земными благами; по смерти же потомство покрывает их имена позором. Но самые несчастные из всех, ибо самые жалкие,— это люди, не имеющие своего собственного суждения, не умеющие отличать право от неправа, истины от лжи или же всякий раз видящие право на той именно стороне, где минутная победа, которые потому устраняются от всякой деятельности, ограничиваются своим собственным ничтожеством (что может сделать один человек вне общения с другими? — ничего) и спокойно смотрят, как борются другие. Это люди, достойные самого величайшего презрения, покрытые позором, не горячие и не холодные, над которыми уже давно произнесен суд. Особенно в научной области всякая сделка есть та повинность, которая человека неискреннего доводит до лжи, а искреннего до мрака...»

Вообще в предисловиях, которыми снабжена почти каждая книжка «Летописи», Дистервег предпосылает не только рассуждения, находящиеся в тесной связи с особенным содержанием этой именно книжки, но и некоторые общие воззрения, из которых мы считаем нужным привесть здесь наиболее замечательные.

42. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ «ЛЕТОПИСЬ» И ЕЕ ПРЕДИСЛОВИЯ

(Окончание)

О книжке за 1856 г. Дистервег говорит, что она имеет три цели: 1) распространение просвещения, т. е. верных понятий и истинного знания, для всех полезных; 2) развитие гуманности, которой в нас так еще мало, и 3) пособие учителю-практику идти в своей деятельности согласным с законами природы путем, так как никакой другой путь не может быть удачен и благотворен. В духе этих-то целей и написано предисловие к этой книжке, которое громит тех, кто хочет не только образовывать, культивировать, но исправлять «данную богом (как обыкновенно называл ее Песталоцци) человеческую природу».

«Что сказали бы о враче,— говорит Дистервег,— который вздумал бы сделать тело человеческое не таким, как оно создано природой, переиначить его устройство, конституцию, организацию? Не думая долго, вы сказали бы: „Да, он неистовствует против природы, он искажает, убивает ее!" „Еще слава богу, что природа часто сильнее, могущественнее сатанинского искусства человека! Многие выздоравливают наперекор яду лекарств".

«Примените это к попытке перестроить на другой лад, переиначить, перевернуть, исправить внутреннюю, душевную, духовную природу человека! Какие могут быть последствия этой попытки, этого насилия, этого вторжения в природу того существа, которое носит в себе священный закон развития, которое в силу этого закона может преуспевать только под условием свободного раскрытия своей природы? Можно ли избежать искажения, изуродования, неестественности, карикатуры?»

«Посмотрите вокруг себя и спросите: где найти мне людей с сильной натурой, без фальши, без искусственности? Как мало их между сотней двуногих тварей! Как много разочарованных, приторно-сладких, физически и духовно истощенных, тупонервных и тупоумных евнухов, просто животных, выпотрошенных, безголовых и бездушных, бесчувственных, перевернутых, косоголовых и пустоголовых, верующих и доверяющих всему, кроме самих себя, а потому вырванных из своих корней, верующих в букву, без представления и без содержания. Словом, как много людей, искусственно препарированных, сдвинутых со своего места, сделанных, приходится на одного, о котором можно было бы сказать: он натурален, он таков, каким природа хотела видеть его. Из сотни называемых мужчинами, мужами один или мало чем больше; из пятидесяти женщин одна или мало чем больше. И не принадлежа к числу этих немногих, можно однако же чувствовать, какими были бы мы, если бы люди и обстоятельства позволили нам расти, если бы мы находились в среде людей, верных своей природе! Остаток от естественности, удержанный нами в себе, потому что он, слава богу, не мог быть искренен, позволяет нам предполо-

жить, что могли бы мы и чем были бы мы с цельной, свежей естественной силой, в здравых, прямых естественных обстоятельствах!

Хотят исправлять богом данную и потому священную природу!.. Цельный, натуральный человек мог бы сойти с ума при одной мысли о последствиях этого методического и часто прославляемого, чувствуемого бешенства,— при одной мысли, как стеснение груди в узкую одежду и шнуровки, как заключение детей в тесные улицы и мрачные комнаты, как обучение, притупляющее ум обременением памяти, как противоестественные упражнения, порядки и т. п. должны действовать на существа, называемые людьми, которые в начале своей жизни большей частью бывают мягки, как воск!»

«Давно уже взывали к нам: возвратитесь к природе! Это не ретроградное движение, но прогресс: законы природы, в том числе и законы духа, теперь только открываются более и более, и это воззвание требует в педагогическом отношении только познавать и соблюдать их, что мы считаем самым мудрым правилом, потому что, по выражению Лютера, если что противно природе, то можно быть уверенным, что оно еще больше противно богу...»

В предисловии к книжке за 1857 г. Дистервег выражается так о полемическом характере своих статей:

«Многое из того, что ныне делается в Пруссии, не совсем нравится мне, а то, что делается по учебному ведомству, не нравится мне почти вовсе».

«Так как не нравящееся мне идет хуже и хуже, то деятельность моя и моих единомышленников существенно состоит в борьбе: мы боремся все с более и более возрастающей силой, а потому полемика с нашей стороны неизбежна».

«В таких обстоятельствах не может уже быть речи о педагогике чистой, вне партий и без тенденции; напротив, необходимо должна была явиться педагогика уродливая, чудовищная, с тенденциями. Но педагогика искажается, когда она берет за точку исхода политические начала и ставит себе целью политические тенденции... Что должно быть само себе целью, то унижается до средства; что вполне самостоятельно и свободно, то понижается до зависимости, словом, мы видим совершенную сумятицу. Конечно, мы не сомневаемся, что, наконец, нынешняя сумятица пройдет, но думаем, что этого можно ожидать только от самостоятельности человеческого духа, от освобождения его от всякого рода авторитетов. Вот уже почти целое столетие, как направление времени стремится, клонится к удалению всех помех, препятствующих свободному движению личных сил. Этим можно поверять, что современно и что несовременно».

«Итак, борьба! Почему же? Потому что вообще наше время суть время борьбы противоположных начал. После этого, как же может наша «Летопись» не носить на себе характера того времени, когда она появляется? Ведь в противном случае она не была бы современной. Итак, борьба за основные положения, стремле-

ния, направления, начала! Тому, кто чуждается всяких споров и разногласий, я скажу, что он не принадлежит к числу современных деятелей: он не современен, не действует на современников, не принимая участия в их борьбе. Участие может быть вместе и обнаруженное: человек деятельный не останавливается на внутреннем участии. Но всякому нужно принимать участие в борьбе словом и печатью; иной может перерабатывать их в себе самом и в тиши действовать сообразно своему убеждению. Кто хочет большего, тот выступает на борьбу за свои убеждения. Чем больше таких людей, тем лучше: из свободы и различия воззрений развивается истина». «Так и эта книга, подобно предшествующим, является книгой спорных и оспариваемых воззрений».

«Человек, не движимый нравственными идеями, предоставляет всему идти, как угодно, предоставляет действовать другим. Напротив, в нравственно серьезном человеке возбуждено стремление видеть результаты — погибель зла и торжество добра».

«Всякая борьба за истину, какова бы ни была эта борьба, есть нечто благое, похвальное, если бы даже она не имела другого действия, кроме возбуждения дремлющих и спящих. Если бы все споры уснули и всякая борьба исчезла, то настало бы время полной мертвенности. В наше сонливое время эти споры и эта борьба вдвойне полезны...»

В предисловии к книжке за 1859 г. Дистервег говорит об учителях: «Везде, где идет речь о процветании народного воспитания, должна быть речь о процветании тех, которым вверено воспитание юношества. Без последнего и первое останется химерой, бессмысленной и безбожной фразой. Кто желает, чтоб народ был счастлив и чтобы был воспитываем успешно, тот должен признать первыми и неизбежными условиями к достижению этой цели воспитание и образование учителей, а также такое их положение, которое соответствовало бы их важной обязанности. К успешному же выполнению духовного призвания, и притом самого трудного, каково учительское призвание, необходима, бесспорно, полная, нераздельная преданность ему, а это предполагает, как d'un ton bien haut, безнуждное материальное положение учителей. Хотите вы позаботиться о своих детях, позаботьтесь об их учителях! Что сделаете вы для учителей, то сделаете для собственных своих детей; в чем откажете первым, откажете последним! Темное пятно марает белый лист истории всякой страны, пока в ней есть хоть один учитель, который, несмотря на свои скромные желания, требования, на свою простую нероскошную жизнь, должен являться пред толпой чужих детей, чтоб учить их нравственности и уму-разуму, с мыслью о нужде, терпимой его собственными детьми, с тяготящим чувством материальных недостатков. Кто лишает учительское звание уверенности, что его ежечасно действующее и наружно неблагодарное призвание имеет значительную важность для культуры и образования народа, что оно достойно уважения и есть одна из тех целей, для которой

самопожертвование одно из самых благородных стремлений,— тот как бы подрезывает корни народного образования и национальной культуры. Что остается учителю, если он начнет считать свою деятельность маловажной и пренебрегать своим призванием? А потому о людях, презрительно взирающих на него с высоты своего величия, можно сказать не только, что надменность их глупа, груба, дика, но что эти пошляки презирают свой народ».

«Для учителя нет другого счастья, кроме успешной деятельности; а эта деятельность состоит в научении и руководстве, чтоб идти вперед других и показывать собой пример, образец для подражания и прочее, самое же главное — в возбуждении посредством живительного влияния, исходящем из учителя, как из самостоятельного деятеля, и удовлетворяющем его, разумеется, только тогда, когда он может творить свободно. Сообщение так называемых истин по преданию и по приказанию не может составить счастья для учителя».

«Еще слишком часто, сплеча, не думавши долго, решают вопросы, дела, относящиеся до людей, с презрением называемых учителями. Если в то же время уверяют, что учитель есть имя почтенное, что деятельность его очень важна и т. п., то мы очень понимаем, что все это — чистое лицемерие. Мы, учителя, охотно прощаем им эти фразы, которыми они хотят прикрыть свою деятельность или свое нежелание сделать что-либо для учителей и для училищ. Мы очень хорошо знаем, что станется с образованностью и нравственностью народа, с религией, церковью и государством без деятельности учительского сословия, которое на словах так превозносится, а на деле до сих пор так унижается и так презирается многими знатными господами. Что сталось бы, если бы не было первых производителей земли, крестьян, на которых эти господа известно как смотрят? Что сталось бы, если бы не было первых производителей образования, учителей? Так как мы все это очень хорошо знаем, то и осмеливаемся иметь честь резко отделывать господина, который вздумал бы трактовать нас d'un ton bien haut, с высоты своего величия. Скромность есть великая добродетель, но ввиду надменности она неуместна. Люди обыкновенно осмеивают то, чего не понимают и презирают то, чему в высших слоях общества не воздается почестей. Я же полагаю, что народные учителя, имеющие преимущественно дело с так называемой младшей братией, с низкопоставленными в обществе, с бедняками, имеют другой масштаб для оценки своей деятельности. Правда, что царство их не от мира сего, что еще много пройдет времени, когда воздадут им должное: всякий это знает, кто только захочет подумать об этом, но пока еще придет их время, человек с душой старается по возможности сам себе помочь. Ведь перо — не совсем дурной инструмент; недаром наше время заменило гусиные перья стальными».

«Что для обучения и воспитания нужны особенное настроение мыслей и особенное направление духа, как уже и для того, чтобы учиться, люди этого не понимают, по крайней мере показывают

вид, будто не понимают, хотя и темно чувствуют, чувствуют, проходя мимо классной комнаты и не входя в нее, не из равнодушия, а по чувству, что там царствует другой дух, нежели на улице и на площади. При том обыкновенном настроении духа, при котором исполняются другие дела, нельзя учить и воспитывать, даже нельзя учиться. Опыт уже показывает, что первые уроки после вакаций — мучение для учеников и для учителей. Если это так, то далеко не все идет для учителей и воспитателей, что к другим совершенно приложимо. Дела, относящиеся до воспитания и обучения, и самые те люди, которые трудятся по части воспитания и обучения, должны быть трактуемы совершенно иначе, нежели прочие дела и прочие люди. А потому, что сказать о городских обществах, которые заботятся о красивых и удобных помещениях для своих дум и ратуш, а не заботятся об удобных и здоровых помещениях для своих училищ?.. Что сказать о тех, которые свысока смотрят равнодушно или даже презрительно на людей, строящих фундамент для общественного здания? Не то ли, что они в самом деле не понимают, что значит воспитывать и обучать и что для этого нужно?..»

Наконец, в предисловии к книжке за 1862 г. Дистервег желал сказать нечто о том, чего особенно должно беречься в настоящее время учителю и что он вообще обязан помнить во всякое время.

«Мы намерены сказать только кое-что,— говорить обо всем было бы слишком долго; к тому же мы не избежали бы плоскостей. Излишне, например, говорить учителю, что он должен ревностно исполнять свои обязанности — от такого и тому подобных наставлений можно избавить и читателя, и писателя».

«Прежде всего учитель твердо должен знать, что может возбуждать, иметь благотворное, прочное действие на его учеников и учениц; что вносит, напротив, в их душу зимний холод, оставляя их равнодушными к преподаваемому, и что убивает, мертвит их, наконец, чем они должны запастись в школе для практической жизни».

«Затем учитель обязан неусыпно изучать науку вообще и предметы своего преподавания в частности. Некоторые могут почесть наш совет слишком наивным, пошлым; да, он был бы наивен, но только в таком случае, если б учитель был совершенно огражден от вредных влияний на него с этой стороны; но можно ли это сказать о настоящем времени? Можно ли равнодушно слушать, когда говорят, что для будущих учителей достаточно, если вышколить, выдрессировать их настолько, сколько нужно для их насущной потребы? Если есть люди, которые при воспитании будущих учителей, имеют в виду и преследуют только такие цели,— люди, которые, значит, все измеряют ближайшим приложением к жизни то, очевидно, наш совет не только не бесполезен, напротив, он прольет обильный свет в душу наставников юношества. Мы прямо и решительно говорим, что без научных задатков и стремлений элементарный учитель нашего времени необходимо предается во

власть злых духов педагогики: механизма, рутины, пошлости. Из рук такого учителя все выходит отверделым, окаменелым, огрубелым. Дознанная истина, что люди, принужденные действовать в сфере простого, необразованного народа, подвергаются опасности низойти до его уровня, коль скоро подталкивающие их интересы, искусства и науки не поддерживают этих людей на их прежней высоте. Если о многих, даже классически образованных сельских пастырях говорят, что они сделались деревенщиной, то что прикажете предпринять, чтобы не сделался деревенщиной почтенный учитель народа, когда ему вовсе недоступны ни область классической литературы и науки, ни круг образованных людей?»

«В былые времена все это делалось иначе: тогда требовали от наставника только внешних, чисто механических вещей: вера, что учитель трудится „в винограднике господа“ и „некогда получит награду на небесах“, могла поддерживать его усердие. Но в настоящее время не всякий ограничивается этим верованием: напротив, всякий, не уединяющийся от мира сего в какую-либо пещеру, настойчиво требует от учителя живых, практических знаний и живого воздействия на современные интересы и потребности; к тому же ныне все делают заметные успехи в области знаний и понимания, поэтому и учитель, какой бы силой веры ни обладал и как бы ни был вышколен и выдрессирован в училище, все-таки не удовлетворит нас. Учительская семинария обязана посеять в нем такое стремление, которое никогда не оставляло бы его в покое; притом же каждый учебный предмет имеет, к счастью, такой объем и такую глубину, что изучить его без изучения других предметов невозможно. Померяйте же этим-то масштабом, как велика жизненная задача учителя! Без научной, постоянно развивающей потребности деятельность учителя теряет свое духовное значение, а без него — всякое ученье не что иное, как подтачивание и дрессировка».

«Далее, учитель не должен пренебрегать изучением психологии, этого духовного естествознания, вообще антропологии, которую можно назвать светильником педагогики; ему необходимо также исследовать основания общего человеческого образования. Кто не знает сущности человека, незнаком с телесной и духовной его организацией, несведущ в законах его естественного развития, тот не может образовать, обучать и воспитывать человека согласно с его природой. Обыкновенно говорят, что касательно этого предмета довольно учителю знать несколько общих положений. Но укажите нам, что это за положения, которыми учитель может обойтись? Неужели достаточно заучить их, чтоб понять и уметь прилагать извне принятое, поверхностно сообщенное то или другое сведение? От минералогов требуют, чтобы они знали химические процессы в соединениях разных веществ; от ботаников — знания жизненных процессов в растениях; от врача — знания процессов во всех органах телесного организма; а требует ли кто от воспитателя души знания психических процессов, кото-

рые происходят в учащемся, процессов ученья? Мы уверены, что многим из читателей наших непонятно самое это слово „процессы ученья“, т. е. то, что происходит в душе ученика при ученье, и притом не только при ученье вообще, но и при изучении отдельных предметов. Кто спрашивает об этом? Разве есть особенное изучение протестантское, католическое, русское, немецкое, испанское, например арифметики, геометрии, естествознания и пр.? Ужели же нет никаких общих психологических законов? Немецкий учитель обязывается, конечно, воспитывать немецких детей, особенно знакомить их с немецкой историей, немецким патриотизмом, быть может, даже внушать им немецкое христианство; но ужели же он может забыть при этом человека? Не смущайтесь, если вам будут говорить, что человеческое образование есть отвлеченность, что нужно довольствоваться конкретными людьми (русскими, пруссаками и т. д.), что истинный христианин есть в то же время и истинный человек. Мы не отрицаем последнего; но сомневаемся в том, чтобы огромное большинство, которое думает, будто образовывает истинных христиан, в самом деле образовывало истинных людей. Этому большинству даже совершенно неизвестны основы общечеловеческого образования; да об них эти господа и знать ничего не желают, а между тем о своем сепаративном патриотизме они умеют говорить много. Не отвращайте взора от всего, что человечно! По примеру одной достоуважаемой римско-католической духовной особы, которая говорила: „Имя мое христианин, прозвище — католик“, и вы говорите: „Имя мое человек, прозвище — немец“».

«Народным учителям говорят: для вас излишне познание всеобщей истории, для вас и вашего ремесла достаточно и отечественной истории, да и не понять вам всеобщей истории! И какую пользу принесет вам основательное знание отечественной грамматики и литературы? Пожалуй, вы можете еще заглянуть в Вильгельма Телля какого-то Шиллера, в Германа и Доротею какого-то Гете; но уж вовсе нет нужды заниматься вам богами Греции, которые выше вашего горизонта и могут ввести вас во искушение, или знакомиться с Ифигенией и Тассом, которые могут только повредить мозг элементарного учителя! Такие и подобные речи выслушивали учителя в последние годы, даже до настоящего времени, и от кого же? Не смущайтесь же, повторяем вам; не позволяйте вести себя вспять!»

«А как смотрите вы, господа народные учителя, на дидактику и методику, мы разумеем не просто только на специальные правила, касающиеся того, или другого предмета, а на всеобщие, общечеловеческие законы и начала духовно-образовательного преподавания? Не принадлежат ли и они к главе о высокомерии народных учителей? К чему вам, народным учителям, продолжают благонамеренные господа, отвлеченное и таинственное знание мнимых всеобщих законов преподавания; к чему поведет вас различие между всеобщей и частной дидактикой методикой: зачем

навязывать себе превышающее ваши способности искусство сократическое и катехизическое? Что пользы принесет элементарному преподаванию — при воспитании простых крестьянских детей — учение о понятиях, суждениях и умозаключениях, о синтетических и аналитических, о гипотетических и категорических формах суждений, о ложных и правильных умозаключениях? К чему эти тонкие разграничения между образованием формальным и материальным и им подобные спорные различия, например, в пении между методическими, ритмическими и динамическими моментами, в чтении — между механическими, динамическими и логическими принципами, и все вообще хитрости, которые могут запутать простого учителя и повредить его образованию,— к чему они, к чему? Мы думаем, напротив, что разграничение (анализ) сочлененных предметов ученья на отдельные, их составляющие, различные элементы и моменты, никогда не могут быть излишни со стороны учителя именно для него самого, по древнему изречению: qui bene distinquit, bene docet (кто хорошо различает, хорошо и учит). Слова эти, впрочем, не то значат, будто учитель должен предлагать ученикам все такие разделения,— нет, этого нужно избегать. Преподавание, обучение есть искусство аналитически разъединять и синтетически соединять... да кто может сказать о себе, когда бы то ни было, что он в этом искусстве дошел до совершенства, так что ему уже ничего не остается делать в этом отношении?»

«Судить о подобных наставлениях предоставляем самим учителям. Нам кажется только, что учительская семинария, в которой подобные вещи слишком высоки, недоступны для учителей и учеников, не имеет никакого достоинства. Не то заведение самое лучшее, из которого питомцы заимствуют наиболее практические умения ad hoc, а то, которое полагает основание к фундаментальному образованию и возбуждает потребность усовершенствования, прогресса, продолжающегося на всю жизнь».

«Кроме изложенного, мы намерены вкратце предложить учителям еще несколько советов».

«1) Учителя ни за что в мире не должны отказываться от собственного самостоятельного мышления. А потому доверяйте себе настолько, что и вы можете испытывать и познавать истину! Старайтесь возвышаться над пассивной верой в авторитеты! Подражание в мыслях и вере не приводит к самостоятельности. „Не обладанием истиной (как законченным актом) развиваются силы человека, а исследованием ея“,— сказал Лессинг. В этом стремлении заключается внутреннее саморазвитие; простое владение тем, что дано или принято на веру, есть чистая внешность, исключающая учителя из круга тех людей, чрез посредство которых развивается человечество».

«2) Учителя обязаны искать твердых, доказательных основоположений, проявлять их в своей жизни и тем вырабатывать в себе своеобразный характер».

«До тех пор, пока вы будете выводить ваше внутреннее состояние из внешнего положения и обстоятельств и от них ждать для себя помощи,— до тех пор вы на ложном пути; потому что во все это время вы только желаете, но не хотите. Хотение и желание имеют такое же отношение одно к другому, как и следующее изречение: „Надежда не посрамит" относится к словам Шлейермахера: „Желание и ожидание делают многих людей просто дураками"».

«3) Учителя должны при всех обстоятельствах хранить спокойствие совести и духа, а потому не увлекаться порывами раздирающих политических партий и не делать из школы общества с тенденциями. „Если бы мы вздумали знакомить питомца с недостатками обществ, мы впали бы в страшную погрешность, влекущую за собой дерзкое умничание",— сказал Шлейермахер. „Политическая жизнь далеко не удовлетворяла меня; я не ощущал в себе довольства на самой высокой степени счастья; общественные дела своей громадностью занимают ум, но не наполняют сердца; сердце требует более задушевного и сладкого счастья, чем сколько могут дать все триумфы этой деятельности",— говорит Гизо. Люди рассудительные поймут эти изречения и не злоупотребят ими"».

«4) Учителя обязаны по мере сил и возможности принимать участие в тех стремлениях, которые гармонируют с призванием учителя и воспитателя».

«Вышеприведенные изречения не то значат, будто учитель должен, так сказать, обвесть вокруг себя стену или же позволить окружить себя стеной, замыкающей его горизонт одной школьной деятельностью; нет, он обязан в самой среде этого горизонта упрочить за собой твердую позицию и все, что он видит совершающимся вне этого горизонта, относить к нему же; а выходить из него должен он только после самого серьезного обсуждения; для учителя только в этом горизонте возможны задатки богатых сил. Кто в круге своего призвания действует на пользу цивилизации, гуманности,— тот делает все, что велит ему долг его».

«5) Учителя должны посвящать все силы ума и сердца своего обучению, образующему ум и сердце, и ревностно заботиться о развитии и усовершенствовании положения учителей».

Наконец, «6) на учителях лежит обязанность и наставлениями, и примером своим споспешествовать тому, чтобы люди, особенно соотечественники, не чуждались друг друга, не жили в разобщении, напротив, соединялись бы в одно целое; а потому учителя и при воспитании детей известной общины, равно как и в отношении всех ее училищ, должны иметь в виду эту же цель».

«В заключение мы желаем открыть нашим читателям еще один секрет: в нем нуждаются если не все, то по крайней мере многие из учителей. Позволяем себе спросить их: что возбуждает в душе воспитателя, учителя, духовную энергию? Наследство?

Нет. Простое желание? Нет. Познания? Нет. Вера? Нет. Ни то, ни это,— так что же? Не иное что, как жажда знания, т. е. разумения и то нескончаемое стремление человека, вследствие которого в каждом периоде своей жизни видит он высшую для себя школу и вполне одушевлен желанием воспитывать и образовывать детей. Такое желание, коль скоро оно сопровождается благими последствиями, одно только и может служить вознаграждением за те огромные трудности, с которыми сопряжено воспитание и образование детей. Для того чтобы уразуметь сущность вещей, необходимы, конечно, и положительные сведения; но они еще не составляют знания: гораздо нужнее уяснение себе внутренней сущности вещей. Под стремлением же мы разумеем внутреннее возвышение до идеалов. Эти идеалы воспринимаются не чувствами, напротив, составляют принадлежность животворного духа, и притом такую, в которой он ни на одно мгновение не может усомниться, в каждой из своих деятельностей непроизвольно, даже большей частью бессознательно проявляя ее. Кто не имеет этого свойства, тому нет возможности сделать это понятным. Но как действует уяснение внутренней сущности вещей,— это, мы думаем, каждый может понять. Кто ничего не знает о взглядах, суждениях, полемике, исследованиях, философии и т. д., кто, под личиной практического учителя, оставляет в стороне все сочинения, которые прямо не служат его ремесленным занятиям,— словом, кто не желает уяснить себе мир и человека, тот не обладает этим стремлением, не имеет в себе духа (spiritus), той силы, которая воодушевляет жизнь и деятельность учителя, преисполняя их духовной энергией. Внешний признак, которым обнаруживается и это стремление, и этот дух, состоит в том веселии и в том внутреннем довольстве, которые мы чувствуем в сообществе с духовно энергичным человеком или при чтении возбуждающих духовную энергию сочинений. Число учителей, которые владеют этими дарами, сравнительно очень невелико: в этом убеждают нас те сочинения, которые они читают и которых не читают. Число подписчиков на сочинения, возбуждающие духовную энергию, составляют ничтожное меньшинство, и, конечно, потому, что эти сочинения менее чем все другие, или даже вовсе не удовлетворяют хлебным профессиям. Пусть сам читатель решит вопрос: какое отношение имеет к нему все сказанное? Только дух животворит! „Блажен, блажен тот, кто получит от бога такую великую идею, во имя которой, одной, он живет и действует, которую он ставит выше всех своих радостей, удовольствий и которая, никогда не старея и вечно развиваясь, скрывает от него утомительное однообразие жизни“»,— сказал Жак-Поль Рихтер...

Наконец, относительно самого содержания «Летописи» мы можем только сказать, что при всем ее разнообразии в каждой книжке непременно помещаются биографические указания о жизни одного из замечательных современных педагогов.

Само собой разумеется, что мы не можем передать всего

этого содержания, да и не считаем этого нужным для наших читателей. Ограничимся только тем, что и для нас имеет или может иметь особенную важность.

43. ПЕСТАЛОЦЦИЕВЫ ИНСТИТУТЫ

12 января нового стиля 1846 года, или, по нашему стилю, в самый канун нового 1846 года, исполнилось ровно столетие со дня рождения Песталоцци, творца той методы всенародного обучения, которая лежит в основании современной дидактики и которую обыкновенно называют развивающе-воспитательной. Этот день не мог пройти незамеченным в Германии, так много обязанной Песталоцци настоящим направлением своих народных школ. С этим днем соединились воспоминания о жизни и заслугах этого благороднейшего человека, одного из величайших благодетелей человечества.

Песталоцци принадлежит всему роду человеческому: идею блага всего человечества лелеял он в великой душе своей, действовал на пользу всех людей; то, что он добыл, будет некогда достоянием всех еще не отживших народов; открытия его в области развивающе-воспитательного обучения относятся до всех и каждого. Песталоцци сам сознавал это, и такое сознание поддерживало его: он обращался всегда ко всему человеческому роду, «к народам всей земли». В воспитании и образовании искал он блага всех сословий, но в особенности он трудился для народных воспитателей и образователей, а потому к числу их преимущественно принадлежит он.

Хотя многие, называющие себя народными воспитателями и учителями, не усвоили себе его мыслей, но не его вина, если он жил пока еще не для всех. С другой стороны, есть много и таких педагогов, которые пользуются плодами его гения, не зная, где их корень. Наконец, есть люди, которые знают этот корень, знают, где искать истинного, настоящего воспитания, и остаются всю жизнь признательными к нему, благодарными.

Первое чувство, которое должно было пробудиться при воспоминании о 12 января 1746 года и было чувство благодарности; а потому юбилейный праздник 1846 года был преимущественно праздником благодарности. У тех, которые приготовлялись к этому празднику, невольно должен был возникнуть вопрос: каким достойным Песталоцци образом могли бы они выказать свою благодарность этому необыкновенному и до сих пор еще единственному в своем роде человеку; что можно бы воздать великим усопшим, чем бы вознаградить их? Конечно, чувство благодарности уже само по себе благородно, возвышенно, но на одном чувстве этом нельзя было остановиться; за ним должно было следовать самое изъявление благодарности.

Усопшим выразить можно благодарность, споспешествуя целям их жизни, продолжая начатое ими, приводя в исполнение то,

к чему они стремились. Потому каждый в отдельности благодарный последователь, ученик Песталоцци должен был сказать себе: достойно отпраздную я его юбилей, если поставлю себе задачей глубже вникнуть в дух учения Песталоцци, чтобы более и более действовать в духе развивающе-воспитательного обучения и увеличить число поборников его. В ком родилось такое решение, родилось оно втиши, в глубине души, в совести.

Но благодарность побуждает еще и к внешнему действию. Чего собственно хотел Песталоцци? Должно было спросить себя, что было началом и источником, каков был конец и заключение трудов его?

Когда он впервые приобрел известность, мы находим его в Станце среди бедных и нищенствующих детей; для них он был все; а перед своей кончиной он думал о более твердом основании своего возрожденного «Нейгофа», где он и умер среди бедных детей. Сердце его билось для всего человечества; но в самых сокровенных тайниках этого сердца горела самым сильным пламенем любовь к бедным и покинутым, брошенным на земле существам,— к бедному народу и к детям его.

Поэтому в распорядителях празднества должна была возникнуть мысль, что воспоминание о 12 января 1746 года и о важных последствиях его можно почтить достойным образом, заботясь по возможности о воспитании и образовании бедных, оставленных, брошенных детей в духе Песталоцци. Таким образом явилась мысль об учреждении института или институтов в память Песталоцци в Германии и Швейцарии. Следовательно, эти институты суть фактическое выражение благодарности немецких учителей к своему учителю и другу, к учителю и другу человечества и в особенности к учителю и другу бедных детей.

Таково первое, неизменное значение песталоцциевых институтов для учительского сословия.

Дети, принимаемые в них, особенно нуждающиеся в воспитании и образовании, должны воспитываться сообразно с видами Песталоцци, с чувствованиями его сердца — в любви, и в его духе — в развивающе-воспитательном смысле; воспитываться в деревне, среди укрепляющей и оживляющей природы; воспитываться посредством обучения, примеров и труда. В этих моментах заключается сущность стремлений и методы Песталоцци, примененные к обстоятельствам и потребностям детей бедного народа.

Воспитательная, основная сила всегда вытекает из привязанности к детям, из сердца, бьющегося для блага человечества, для его образования; из готовности к самопожертвованию для бедных и оставленных детей — словом, оно вытекает из любви, способной к полной преданности и к полному самопожертвованию.

Новорожденный ребенок уподобляется семени растения, в которое создатель вложил все условия для возможного ему развития и самые законы этого развития. Зрелый и мыслящий взрослый человек уже находит их в себе и не ему создавать их; он должен

уважать их, как и все, данное богом, и чтить их непостижимую мудрость. Он старается познать эти условия и законы, чтобы следовать их указаниям. Воспитатель есть служитель природы. Для него свята человеческая природа, как в ребенке, так и во взрослом.

При благоприятных обстоятельствах человеческая природа развивается сообразно же природе и по законам ее. Воспитатель старается воспользоваться этими счастливыми обстоятельствами. Он старается удовлетворить ясно высказывающимся побуждениям и стремлениям детской природы.

Ребенок требует деятельности; он хочет воспринять своими чувствами впечатления внешнего мира; он хочет действовать своими членами, органами. Упражнение чувств и деятельность членов, органов — первые рычаги, первые двигатели воспитания.

Вообще, человеческое существо зреет только вследствие деятельности и самостоятельности. Самодеятельность имеется уже с самого начала жизни; но она усиливается с изощрением чувств, с возрастанием сил. Потому внимание воспитателя постоянно устремлено на сохранение и усиление самодеятельности. Деятельность ребенка в первые годы — это игра в обширнейшем смысле этого слова. Фантазией, воображением переживает ребенок человеческую жизнь в игре. Высокий, глубокий смысл лежит в детской игре.

Природа впоследствии указывает человеку на труд, игра переходит в работу, соединяется с нею. Самодеятельностью человек должен выработать себе свою сущность, свое истинное бытие, свое счастье, свои радости. Даром это никому не дается: это надо приобресть усилиями, трудом.

Достижение этой цели облегчается и споспешествуется жизнью среди природы, сохраняющей и укрепляющей натуру человека, естественность его, здоровье, правдивость, невинность его. Только в деревне может иметь полный успех воспитание в первые две важнейшие эпохи жизни человеческой. Тут ребенок видит творческую силу природы и приобретает познание важнейших проявлений человеческой деятельности. Он сам принимает в них участие и сам вырабатывается ими. Окруженный сообразными с природой явлениями, он сам вырастает сообразно природе.

Так точно действует и ученье. Единственная верная основа всякого истинного знания — есть непосредственное, наглядное созерцание предметов, самоиспытание, самопереживание явлений. Из них слагается внутреннее познание по законам внутреннего развития, так как их понял и изложил Песталоцци. Это и есть развивающе-воспитательная метода. Тот, кто умеет развивать человеческую природу, тот умеет воспитывать и обучать по песталоцциевой, так называемой элементарной методе. Ею изгоняется всякое навязывание, всякий произвол. Воспитатель только возбуждает, а ученик трудится сам. Говорить ученику непонятные ему слова, вообще говорить ему слова без наглядных созерцаний;

предлагать ученику непонятные фразы и заставлять его заучивать эти фразы; влагать в него те истины, до которых он может и потому должен дойти сам,— все эти и тысячи других подобных злоупотреблений, устаревших метод и приемов не могут встречаться в учителе, действующем по методе песталоцциевой. Явное признание, что учителя настоящего времени считают законы развития человеческой природы, открытые Песталоцци, правильными, верными; что они имеют намерение распространять и далее развивать их — вот второе значение песталоцциевых институтов для учительского сословия.

Песталоцци чувствовал себя призванным для служения бедному народу. Помочь ему он считал задачей своей жизни, и именно воспитанием и образованием. Когда Песталоцци после многих странствований по житейскому морю понял свое назначение, он сказал: «Я хочу сделаться школьным учителем»,— и тотчас же перешел в это тяжелое и презираемое звание, посвятив весь свой ум и все сердце свое воспитанию и обучению. Он убил в самом корне рутину и механизм и дал возможность школьным учителям старого времени сделаться истинными воспитателями и наставниками народа и детей его. Он обессмертил себя именно углублением в сущность человеческой природы. Настоящей побудительной причиной этого углубления была проникавшая его насквозь любовь к народу, глубочайшее соболезнование о народе. «Мне жаль народа!» — говаривал он. И он пошел к нему навстречу и пожертвовал народу не только все свое имущество, но и все свои помыслы, всю свою деятельность. Трогательное, потрясающее зрелище представляет этот старец, старавшийся до конца своей жизни открыть источник невыразимых страданий своего века и найти средство как бы навсегда уничтожить его. В своем историческом рассказе «Лингард и Гертруда» он в первый раз изложил результаты своей опытности и своих размышлений; в последующих сочинениях — все тот же мотив, который он варьирует на тысячи ладов; в этом отношении неутомимость его изумительна. Еще в последние дни своей жизни он воспламенился идеей своих молодых лет. «Если уж надо помочь бедному народу,— говаривал он,— помочь человечеству, то можно помочь ему только путем, сообразным с природой, путем воспитания и образования, нравственно-религиозного, умственного, приучающего к самодеятельному труду. Падшего и унизившегося человека нельзя спасти чем-нибудь внешним, ни законами, ни формами жизни; он может спастись только исходя изнутри самого себя, собственным своим усилием. Но исправить и спасти старого, поседевшего в пороках грешника бесконечно труднее, нежели сохранить, удержать юношу на пути к хорошему и укрепить его в том. Кто потому желает помочь народу радикально, тот должен обратиться к юношеству, тот должен работать над улучшением воспитания и обучения вообще, в особенности над целесообразным, гуманным и практическим воспитанием детей народа».

Вот мысль, которой посвятил жизнь свою Песталоцци, наш благодетель, наш наставник и друг. Вызывая к жизни институты, носящие его почетное имя, мы тем самым признаем себя последователями, поборниками его принципов, предаем сердце наше народу; объявляем, что мы хотим помочь ему воспитанием и образованием.

Вот третье значение песталоцциевых институтов для учительского сословия.

Эти институты первоначально возникли из чувства благодарности; в них должен царствовать дух преданного служения природе в ребенке и в великом, бесконечном целом, для деятельности, сообразной с законами природы; высшая их цель — содействовать благу народа воспитанием и образованием.

Того хотел Песталоцци, того же хотят и институты, носящие его имя.

44. ЧЕГО ОЖИДАТЬ И ТРЕБОВАТЬ ОТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Наше время считается по справедливости временем необыкновенным, могучим по тем силам, которые в нем возбуждены, которые им двигают и его оживляют. Могучие силы, развитые и освобожденные, всегда производят великие действия. В наше время такие действия частью уже явились, частью подготовляются.

В такое время каждый способный к особенному возбуждению чувствует себя сильно возбужденным. Чувствования, до сих пор погруженные в дремоту, пробуждаются; новые мысли восстают в уме; воля побуждается к напряженнейшим усилиям.

Такое время представляет для современников большие требования и предлагает им для решения особенные задачи.

Чего же ожидает и требует оно от учителей?

Задача, которую должно решить известное сословие, во все времена одна и та же: это задача его особенного призвания. Но всякое время имеет свои особенности, и этими особенностями оно видоизменяет требования общие, во все времена действующие, имеющие силу и значение, приводя их в зависимость от особенных обстоятельств и давая им особенное направление. Потому ответ на вышепредложенный вопрос двоякий: общий и частный. Начнем с первого.

Всякое могучее в своем роде время вызывает все находящиеся в его распоряжении силы, оживляет и возвышает их. То же должно сказать и в отношении учителя.

1) Учитель такого времени будет с большей силой, с большим напряжением, усилием выполнять задачу своего призвания и стараться удовлетворять его требованиям. Стремления эти, как и все естественное и здравое, не должны возникать из рефлексии, быть делом только рассудка, а должны проистекать из здравых и живых побуждений и чувствований, короче — из души, из сердца.

Если кто решается на это по предварительном размышлении,

обдумывании, представлении себе известных побудительных причин, мотивов к действию, в том нет живой, здравой силы. Тут то же, что и во всем, сообразном с природой, к чему не имеет доверия разве только человек, уклонившийся вследствие безобразного воспитания, сбивающего с толку школьного ученья от естественного, живого направления. Человек, первоначальные побуждения которого берут начало в понятиях и ясно сознанных мотивах, уже не есть человек натуральный, здравый. Все здоровое, естественное, живое, возникает из естественных побуждений. Не только потребность есть и пить, спать и бодрствовать, играть и работать и т. п., но и потребность мыслить, хотеть и действовать, вообще все истинные, глубокие стремления, действия и намерения человека возникают из бессознательного. Сначала являются побуждения, стремления, действия, а потом уже присоединяется к ним сознание. Рассудок должен руководить ими, наблюдать за ними, чтобы они не исказились; но рассудок не должен и не может вызвать к жизни силы, когда они дремлют, или же мертвы.

То же можно сказать и об усиленной учительской деятельности в могучее время. Оно возбуждает силы, возвышает их в том направлении, какое они уже имели. Кто принужден искать оснований и побудительных причин, чтобы одушевить себя, чтобы удовлетворить и требованиям своего века, тот человек не первого, едва ли третьего или четвертого разряда.

Этим мы никак не хотим сказать, чтобы рассудок не должен был познавать пробудившиеся стремления и напряженные усилия и руководить ими; мы не хотим сказать, что рассудок не может способствовать деятельности сил, сделать ее постоянной; мы говорим только вот что: в этих вещах у здравого человека рассудок имеет не первый голос, он не есть корень деятельности, его очередь приходит только во втором и третьем периоде. Все хорошее, дельное возникает непосредственно из здравых побуждений и сил человеческой натуры, бессознательно работающей в глубине ее.

Пусть читатель углубится сам в себя; пусть проникнет в душу другого,— и он убедится в истине сказанного. Пусть он припомнит минуты высшей деятельности и энергии, пережитые им, и спросит себя, не так ли бывает, как мы сказали?

Современный учитель, возбужденный могучей силой своего времени, трудится в училище с более напряженным усилием,— и вот чего, во-первых, следует ожидать от учителя настоящего времени.

2) Второе требование от учителя состоит в необходимости усилить его дальнейшее саморазвитие вообще.

Есть люди, которые в двадцать лет уже готовы, уже достигли невысокой вершины своего земного странствования, откуда удобно спускаться в плоскость равнины. Это люди скороспелые, пресыщенные и со всем покончившие, которые хотя и не все знают, в чем сами сознаются, но знают, по их мнению, достаточно. Но

есть и такие люди, которые никогда не считают себя готовыми, которые из года в год растут в познании и умении, до самой глубокой старости. Таковы были, например, Песталоцци и Фридрих Фребель; таких людей и теперь еще много, про которых хотя и не говорят публично, но которые сами сознают это для своего же блага, для своего внутреннего, неутрачиваемого счастья. Сознание это — истинный талисман против недовольства, дурного расположения духа и внешних неудач. Такие люди радуются, наслаждаются своей духовной жизнью, своим духовным постоянным развитием, преуспеянием, прогрессом; радуются ради самого этого прогресса; радуются ему и ради его последствий.

Внемлите слову, сказанному о том одним из знатоков людей, Чаннингом: «Решиться и возыметь твердое намерение образовать и усовершенствовать себя — вот душа всех метод, которыми мы можем руководствоваться для нашего собственного духовного возвышения. Я повторяю эту основную истину, имея в виду ее великую важность, и присовокупляю еще замечание, чтобы устранить ложное понимание ее. Когда я говорю о намерении образовать себя, то я предполагаю, что оно искренно, другими словами: мы должны в самом деле, искренно поставить самообразование нашей целью или избрать самообразование для него же самого, а не как средство или орудие для достижения чего-либо другого, постороннего. Человек должен образовать себя потому, что он человек. Он должен приняться за него с убеждением, что в человеке есть нечто более высокое, нежели во всем материальном творении, и что его внутреннее облагораживание имеет само в себе ценность и достоинство, далеко превышающие то господство над внешним миром, которое дается человеку образованием». Нам, учителям, особенно теперь следует стараться удовлетворить усиленным требованиям, что невозможно без высшего образования. Мы ставим высокие требования от современников вообще и ожидаем, что они удовлетворят им; как же после этого нам самим оставить неудовлетворенными усиленные требования, обращенные к нам?

3) Нам нужно все более и более учиться действовать сообразно вечным законам человеческой природы, т. е. понимать ее развитие.

Время наше требует прогресса, развития.

В частной жизни люди хотят свободно двигаться, свободно употреблять свои силы, потому они восстают против всяких стесняющих их ограничений; они хотят свободно располагать собой, хотят сами взять в свои руки собственные дела свои. В этом стремлении и есть порука преуспеяния, прогресса, развития.

Как же может учитель соответствовать этому требованию своего времени? Не тем ли, что он все будет держаться старой рутины и продолжать идти по избитой дороге? Не тем ли, что он механически упражняет своих учеников в разных искусствах и заставляет их ежедневно выучивать урок свой наизусть слово в

слово? Значит ли это удовлетворять требованиям нашего времени?

Так как люди желают развития, то учитель обязан развивать своих учеников, побуждать их к внутреннему развитию из себя самих. Это, правда, было задачей учителей всех времен, но в усиленной степени это задача нашего времени. Человек делается тем, чем ему следует быть, только внутренне вырастая, раскрытием своей природы, развитием. Каждый зародыш растения, каждое зернышко может научить нас этому. Законы развития растения суть вместе и законы человеческого развития. Всякий организм носит в самом себе законы своего развития. Исследуй их и следуй им! Нет растения, которое вырастало бы извне; оно растет только изнутри; оно заключает в себе самом стремление к развитию. Природа содействует этому стремлению светом, воздухом, теплотой и влажностью. Поступай подобным же образом в в отношении дитяти твоего! Дай ему расти, дай ему простор, дай ему случай, возможность проявлять свои силы в деятельности; пойми развивающе-воспитательное обучение, развивающе-воспитательную деятельность! В одном этом слове заключается вся мудрость воспитания и учителя!

4) Предоставь современности с ее здравыми, живыми силами действовать и на тебя!

Учитель народных школ, как учитель, вовсе не должен, конечно, принадлежать ни к какой партии, ни к политической, ни к религиозной: ни политические, ни религиозные вопросы партий не идут школе, где должны быть развиваемы общечеловеческие способности и где не должно соображаться ни с государственным устройством, действующим в данную минуту, ни с конфессиями, ни вообще с особенными воззрениями партий. Но из этого не следует, что учитель должен отделить себя от своего времени, изолироваться от возбудительного влияния этого времени, жить в XIX веке так, как будто он увидел божий свет в другом столетии. Учитель не только человек, но и гражданин и потому должен воспитать подрастающее поколение для настоящего и будущего. Следовательно, он должен знать это время и предоставить себя его влиянию.

Правда, он всегда имеет дело с человеческой природой, которая, сколько мы знаем, в детях всегда была одна и та же; правда, что законы ее развития остаются те же, как и средства развивать общечеловеческое в человеке в сущности остаются все те же; но все это принимает оттенок своего времени и должно принять его.

Потому учителю следует не только воспользоваться успехами, сделанными науками и методами в течение веков, но он должен, кроме того, носить в себе в существе своем и в стремлениях своих существо и стремления лучших людей своего времени. Человек — дитя своего века, и таким ему следует быть; но человек, вполне проникнутый образованием, бывает таким не инстинктив-

но, а с сознанием. Он хочет требуемого временем, но требуемого справедливо, правильно; он знает чего хочет, и почему он этого хочет. А если он знает это, то он уже не будет игрушкой факторов, действующих в его время, он (что уже можно вывесть из всего предыдущего) не поворачивается всегда туда, откуда дует ветер, не следует каждому модному воззрению; но и существует он духовно не в прошедших столетиях; он не мумия; прошедшее время не есть его настоящее; он живет в своем веке, в своем времени. На него имело влияние все прошедшее; но он действует в настоящем, по требованиям настоящего, вместе с тем действует и на будущее. Он дает, говоря словами Шиллера, своим современникам не то, что они хвалят, а то, в чем нуждаются. Он действует современно; а чтобы это было возможно, он подвергает себя влияниям живого, двигающего вперед настоящего.

Как существует образование индивидуальное и образование общечеловеческое, так точно есть и образование национальное. В истинном человеческом образовании все эти три направления проникаются одно другим. Общечеловеческое и национальное являются в каждом индивиде, образованном сообразно его особой природе, в индивидуальной, оригинальной форме; даже, скажем, что общечеловеческое принимает в членах каждой нации национальный отпечаток, а потому истинное проявление общечеловеческого есть национально-индивидуальное.

Об индивидуальном образовании нечего собственно заботиться школе; следует только уважать его, и оно явится само собой.

Школа Руссо, так же как и школа Песталоцци, имела целью исключительно общечеловеческое образование; и в самом деле, оно вечно останется главным. Но теперь мы поняли, что нам следует обратить внимание и на образование, соответствующее отличительным свойствам нашей национальности, нашему национальному духу, природе, сущности.

Если учитель развил в себе национальный дух, национальный образ мыслей и образование, то этим самым он приобрел главное средство для воспитания, без которого все прочие средства остаются недействительными и вырождаются в пустые, призрачные средства, потому что человек невольно, даже против воли, воспитывает дитя таким, каков он сам. Главное воспитательное и образовательное средство — это сам человек.

Когда мы входим в немецкую, французскую или английскую школу, мы требуем от них общечеловеческого образования; но мы не только не удивимся, а обрадуемся, если оно является с национальным отпечатком; мы видим тогда конкретно живые формы общечеловеческого образования; а потому и мы, русские, не можем и не должны отрекаться от своего национального отпечатка, напротив высоко чтить и укреплять его. Тогда мы будем мыслить и, что еще важнее (потому что это основа мышления), чувствовать и действовать в современном духе. Примыкайте же, учителя, к целому вашей нации!

5) Учитель должен соединиться с людьми и силами, стремящимися к одной с ним же цели.

Были времена, когда один человек был все; когда от одного исходило все, когда с потерей одного, казалось, потеряно все. Эти времена прошли. Они прошли потому, что деятельная сила пробудилась во всех. Всякий хочет быть человеком, жить, т. е. действовать, как человек. Во все времена истинная жизнь возникла только из стремлений и действий соединенных сил; но очень часто, или большей частью, не было этой истинной жизни. Теперь она возникает, а именно потому, что все, затронутые временем, хотят действовать вместе. Итак, нечего ожидать нового мессию! О, если бы явился великий человек и стал во главе всего движения!— говорят, вздыхая люди, не понимающие нашего времени. Но великий человек не является, да его и не нужно. Двигающий вперед дух охватил массы, из нее, т. е. из соединенного действия всех, должно возникнуть лучшее время. Ты — единица в массе, я — также единица; но хотя и единица, а все-таки единица. Зная это, мы должны думать о себе не слишком много, но и не слишком мало; мы должны присоединиться к другим и действовать соединенно с ними. Спасение исходит только от целого и достигается чрез посредство целого. Шиллер сказал, и мы повторяем за ним: «Всегда стремись к целому! Примкни к целому! Живи в целом! Когда тебя не станет, останется оно!» Где же это целое? Тебе уже нечего спрашивать. Целое — это государство, это община, где ты живешь; это общество учителей твоей родины и твоего отечества! Принадлежишь ли ты им всем твоим чувством, всеми твоими думами и стремлениями? Или же семейство твое — для тебя весь мир? Внимание учителя должно быть обращено на гуманные и социальные интересы целой общины, вот поле его деятельности вне школы, следовательно, всякого рода образование: религиозное, нравственное, общественное,— школы игр, заведения для дальнейшего образования, общества для чтения, народные библиотеки, руководство девушек в рукоделиях (с помощью жены учителя), мальчиков — в агрономической деятельности и т. д. Да будет же так, чтобы можно было сказать про каждого учителя: «Сердце его билось для народа!» Вы хотите, чтобы вас ценили, сделайтесь же достойными того общеполезной деятельностью! Еще много услуг можно оказать людям! Хорошие законы и благоразумные учреждения достойны похвалы; но они принадлежат к внешнему. Нигде они не составляют самой сущности, заключающейся в духовных благах. На эти блага воспитатель постоянно обязан обращать свое внимание, принимать участие в нравственной, гуманной работе, в улучшении социальных отношений, той истинной цели всех благотворных, политических стремлений, на которые вечно следует смотреть, как на средства к той цели. Все дело в том, чтобы всякий человек признавал и уважал в другом человека; чтобы в нем он чтил человеческие права и помогал бы ему приобрести их и вообще достигнуть достойного человека су-

ществования, так, чтобы человек сделался действительно человеком. А все это есть следствие общего, соединенного стремления и повсюду распространенного образования. Без этого все останется бесполезным, грубым, варварским.

Учителя должны соединяться в общества. Но если таких обществ еще не существует? Они должны основать их. Но если из подобия таких обществ, учительских конференций ничего путного и т. п. не выходит? Они должны преобразовать их, чтобы достигнуть определенных, существенно полезных результатов и т. д. Мы не допускаем словечка «но». Несчастны люди, которые вечно останавливаются пред этим словечком.

Кто отделяет себя от других, от целого, тот восстает против всего хорошего и вместе восстает против самого себя. Оказывай же услуги твоим товарищам! Спроси себя: достаточно ли обеспечены их вдовы и дети? Существует ли для сирот учителей в твоей родине нечто подобное песталоцциевым институтам? И т. д. Человек в жизни то же, что путешественник, который с помощью других устраняет на своем пути даже скалы, мешающие ему прямо идти вперед: путешествие — жизнь человеческая, скалы — всякого рода бедствия и препятствия.

Содействуй всем вышеозначенным целям, если ты имеешь столько силы, если не всем, то по крайней мере некоторым; таким образом ты будешь действовать в пользу достойных человека стремлений и целей, и тем самым ты будешь косвенно развивать свободу.

Цель народных училищ, как известно, общечеловеческое образование и практическое подготовление к жизни. То и другое, при надлежащем выполнении, совпадает в одно. Народное училище должно быть свободно от всякого постороннего, нецелесообразного вмешательства со стороны духовных и светских властей.

Если и можно допустить употребляемый иногда для народного училища эпитет — государственное учреждение, то здесь под государством разумеется организованное общество, воля которого, как она выражается законно определенным путем, должна быть исполнена и в отношении воспитания юношества; кроме этой воли, свободная народная школа не зависит ни от чего другого; партий религиозных и политических, имеющих право на существование в гражданской жизни, не должно быть и следа в народной школе.

Непосредственное действие на развитие свободы учитель, пожалуй, может предоставить другим. Обыкновенно это лежит вне его горизонта, иначе он легко может выступить из своего круга; в нем нет для этого нужных материалов и условий; часто такого рода начинания очень двусмысленны, опасны для его внутреннего спокойствия. Истинная свобода — плод образования. Народная свобода и народное благоденствие посредством народного образования — да одушевляет, да живит эта мысль учителя! Распространяя образование, он вносит такую лепту в сокровищницу тех благ,

которую по справедливости можно от него ожидать и требовать.

Одним словом: живи в целом! Этим ты удовлетворишь требованию как нашего времени, так и всех могучих времен. Дополним эту статью некоторыми сюда относящимися изречениями.

Ламартин (в Женеве) сказал: «Есть ли еще новый мир, который ждет, чтобы его открыли. Этот новый мир — чувствование, разум массы. География нравственного мира до тех пор останется неполной, пока этот народный материк не будет открыт, завоеван и заселен понятиями, усилиями плавателей в области мышления. Он уже виднеется вдали... Так точно, как несколько столетий тому назад, считалось честью учить во дворцах, обращаться среди королей, нравиться высшим слоям общества, которые в то время одни были просвещены; так точно скоро будет также честью и подвигом учить низшие сословия, смешиваться с толпой и нравиться доброму народу, в котором вкус ко всему благому и прекрасному разовьется ученьем и чтеньем. Слава перевернется, как скоро изменятся слушатели,— вот и все. Слава стояла вверху, теперь она будет и внизу. Гений во все времена обращается по природе своей туда, где стоит слава. Тогда слава будет состоять в том, что имя писателя будет произноситься устами женщин в среде народа, устами детей, старцев его, под его соломенной кровлей, на чердаках и в мастерских.

Я предпочитаю, чтобы мое имя затвердила память детей и бедняков,— ведь это живое выражение».

Чаннинг: «Нет звания, которое было бы выше звания учителя юношества; потому что на свете нет ничего драгоценнейшего, как дух, душа, характер дитяти. Ни на какое другое звание не следовало бы смотреть с большим уважением. Лучших людей общины следовало бы поощрять, чтобы они приняли на себя это звание. Никогда не следовало бы взвешивать деньгами душу ребенка. Для споспешествования духовной и нравственной жизни его нечего жалеть денег».

Г-жа Рот, мать Гете, писала к своему сыну: «Меня особенно радует, что уже ты так хорошо понял, что в тебе есть хорошего и дурного. Прекрасно, любезный сын!— это единственный путь сделаться благородным и полезным человечеству. Человек, не знающий или не хотящий знать свои недостатки, впоследствии делается несносным, тщеславным, полным претензий, не имеющим терпимости,— и никто не терпит его. Но и наши хорошие стороны мы также должны знать; это также полезно и необходимо. Человек, не сознающий своего значения, своих сил, следовательно, не имеющий веры в себя, — простофиля, простак, который не имеет самостоятельности, вечно ходит на помочах и остается ребенком на веки веков».

45. СТАРАЯ И НОВАЯ НЕМЕЦКАЯ ШКОЛА

Старая немецкая школа была учреждением церкви; новая — учреждение государственное, т. е. общественное.

Старая школа учила догмам и культу, в духе своей партии; новая учит самостоятельности во взгляде и в мышлении, учит молиться и трудиться.

Старая школа учила словам и фразам; новая — наглядному познаванию предметов.

Старая школа упражняла память слов; новая имеет развитие всего человека.

Старая школа хотела извне действовать на то, что лежит внутри человека; новая действует, развивая внутреннее в человеке из него самого.

Старая школа подавляла разум; новая развивает его.

Старая школа думала только о религиозном образовании; новая всесторонне образует все силы человека.

Старая школа презирала и отвергала знание природы и образование для практической, действительной, реальной жизни; новая убеждена в важности жизни в природе и в необходимости понимания и познавания ее истин; во всем она имеет в виду образование человека для жизни.

Старая школа образовывала людей с особенным оттенком религиозной исключительности, нетерпимости; новая образует человека.

Старая школа была школой теоретического обучения; новая есть школа практической деятельности.

Старая школа сопоставляла без связи учебные предметы один подле другого; новая соединяет их органически и генетически.

Старая школа управлялась законоучителями и школярами; новая требует специальных учителей и воспитателей.

Старая школа обращала учеников в рабов своим деспотизмом в обучении и дисциплине; новая имеет в виду развитие человеческой природы по ее законам и образование характера посредством разумной дисциплины.

46. ОЖИДАЕМЫЙ НОВЫЙ УСТАВ ДЛЯ ПРУССКИХ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ

О нем можно будет правильно судить на основании такого критерия. Новый устав имеет в виду настоящее время, но еще более — будущее. Он будет введен в настоящее время, но собственно в будущем будет исполняем. Необходимо привыкнуть сперва к его формам; этого можно достигнуть не вдруг, а мало-помалу. Следовательно, чтобы новый устав можно было назвать приличным настоящему и будущему времени, он должен соответствовать подвинувшемуся и продолжающему постоянно идти вперед духу времени, современной образованности, требованиям науки, мыслящему сознанию образованного класса в народе. Если он этому не будет соответствовать, то не может быть годным ни для будущего, ни даже для настоящего времени и должен быть отвергнут. Если же не будет отвергнут, если, несмотря ни на что,

все-таки будет введен, то действие его будет похоже на действие смирительной куртки, надетой не на беснующегося, а на здравомыслящего человека. Или эта куртка изуродует человека, или же он разорвет ее и сбросит с себя. В первом случае благородная фигура человека превратится в карикатуру; а в последнем — плодами насилия будут беззаконность, произвол и беспорядок, между тем как человек должен расти, развиваться по естественным законам образованности.

47. ВНУТРЕННЕЕ МИССИОНЕРСТВО

Существующее в Германии общество под наименованием «Внутреннее миссионерство» («Innere Mission») в отличие от внешнего миссионерства («Aeussere Mission»), распространяющего христианство между чужими языческими племенами, «имеет целью — как сказано в его уставе — спасать людей, принадлежащих к евангелическому вероисповеданию, братски помогая им в их духовных и материальных нуждах проповедью между ними евангелия и христианского учения». В новейшее время это общество старается все более и более организоваться, распространяться, вторгнуться во все классы общества. Уже многие директора семинарий и целые общества учителей стали членами этого общества, уже многие педагогические журналы сделали воззвание к своим читателям о принятии всеми участия в этом деле; уже общество предъявило свое притязание на пособия со стороны всех учителей. А потому Дистервег считал необходимым выразить свое мнение об этом обществе в «Летописи», которая, как журнал, имеет задачей заниматься современными явлениями и потому не может оставить без внимания такого явления. В статье «Внутреннее миссионерство» он подробно разбирает его значение и приходит к тому результату, что это общество есть не только вредное, но и опасное учреждение. Ограничивая свою деятельность только членами евангелического вероисповедания, оно вносит в государство, в город, в общину, в селение, в семейство разделение, которое уже изглаживалось вследствие новых идей, в силу просвещения,— которое, по свидетельству истории, имело страшные последствия,— которое, если оно возобновится и будет поддерживаемо, делает невозможным внутреннее единство общего германцам отечества и основанное на нем единство внешнего,— которое противно современной гуманности, противно даже началам истинного христианства, повелевающим благотворить каждому человеку без различия, не постановляя для благотворительности внешних, чуждых ей условий и ограничений, не смешивая особенную догматику евангелического вероисповедания со всеобщим учением христианским, проповедуемым для всех народов и веков, не делая насилия совести, не стесняя духовной свободы, свободного развития вообще.

Свободное развитие есть первое и единственное условие счастья человека в отдельности и всего человечества. Без него

немыслимо счастье для человека, потому что без него человек не может сделаться тем, чем он может и должен быть сообразно назначению своей природы; без него не будет чувствовать человек внутреннего удовлетворения, как бы ни была успешна его деятельность. Без него обыкновенно не будет и счастливого внешнего результата, а если и будет, то не будет внутреннего счастья. Без него нет на земле благоденствия для человека в отдельности, тем менее для целого народа. В последнем отношении стоит только указать на всеобщую историю. А потому несомненно, что свободное развитие (я не называю это «свободой» — словом, которое так часто злоупотреблялось и так много имеет значений, что легко соединить с ним ложное понятие) есть неизбежное условие всякого земного человеческого преуспеяния; и замечу с тем вместе, что достаточно его одного, что нет нужды еще в другом каком-либо условии, что оно единственное условие».

«Как в космосе, в жизни растений и животных и пр. заключаются законы развития этих существ, так и в человеческом зародыше заключаются законы и правила человеческого бытия и возникновения. В нем лежат побудки к развитию, которое совершается по присущим человеческой природе законам, если только ничто не мешает этому развитию. Ни один человек не может больше требовать, как только того, чтобы не мешали ему в свободном пользовании своими силами. Тогда его судьба в его же руках; он сам на самом деле виновник своего счастья и несчастья. А потому ничего больше не требует ни один здравый человек, ни один одаренный природной силой народ, как свободного поприща для своего труда и деятельности. В свободном развитии заключается сумма всей мудрости общественного союза. Если у союза есть свободное развитие, то с ним все у него есть; но без него ничего не взрастает здравого, ничего осчастливливающего».

«А потому всякий, кто это понимает, должен отвергнуть, безусловно отвергнуть всякого рода стеснение и ограничение свободы раскрывать свою природу и развивать свою деятельность».

«Но человек есть по преимуществу существо духовное; духовность есть его высшее качество, и развитый дух его господствует над телом и над природой. А потому никакое ограничение развития не вредно и опасно в такой степени, в какой вредно ограничение свободного духовного развития. Кто признает это, тот остановится пред этой мыслью и будет смотреть на всякое ее нарушение как на преступление против человеческой природы и против творца, от которого она имеет свое начало. Всякое предубеждение человека в пользу той или другой системы, философской или догматической, всякая попытка побудить человека к принятию той или другой истины, выманить у него на то согласие, вынудить признание духовных идей, верований материальной благотворительностью, земными благами и тому подобными средствами есть покушение на совершение этого преступления против духовной жизни человека или же самое преступление. Истина хочет, требует, чтобы ее ис-

кали и любили ради нее самой; да и вообще человек по своей природе не ценит ни одного блага так высоко, как ценит истину. Кто домогается истины той или другой ради земных выгод, тот оскорбляет эту святыню; а кто старается побудить его к этому, тот пытается разрушить основу всего истинного, человеческого счастья, убить внутреннюю правдивость и уничтожить или отравить самое внутреннее зерно человека. С этой точки зрения взгляните на деятельность внутреннего миссионерства и судите об нем!»

«По одному признаку можно узнать человека нашего времени, стоящего на высоте гуманного образования. Этот признак состоит в признании равноправности всех людей на духовное развитие и образование и на все, что с этим находится в связи, чего оно требует, чем оно обусловливается и что из него следует».

«Человек рождается со способностью к развитию и образованию; следовательно, развитие этой способности есть его назначение, которое без развития не может быть выполнено».

«Человек в своем высшем развитии есть существо, подчиненное законам разума и вообще естественным законам, и чрез то существо свободное; развитие разума и духа вообще есть верх человеческого существования. Следовательно, все должно быть рассчитано на то, чтобы доставить ему это образование. Как отдельное существо, он владеет способностью и побудкой к тому; как существо общественное, одаренное, подобно всем другим, одинаковой с ним потребностью в образовании и потому равноправное, человек, тихо или громко, заявляет свои притязания на развитие и образование. Кто признает эти притязания и споспешествует им по возможности, тот показывает, что в нем развита настоящая, истинная, всеобщая, простирающаяся на всех людей гуманность; кто же не признает этого, в том и нет такой гуманности».

«Прилагая этот масштаб к внутреннему миссионерству, мы видим в нем нечто несоразмеримое».

«Учредители и распространители внутреннего миссионерства исходят из того предположения, что не только блага земные разделены по божественному соизволению неравномерно между людьми, но будто бог поставил одного человека в положение, в котором невозможно достигнуть истинного духовного образования, для него потому и не предопределенного; между тем как другой человек по своему положению имеет к тому способность и право. Они думают, что не только невозможно вторгнуться в эти положения и изменить их, но что это было бы нарушение самим богом установленного порядка; сверх того, они мало ценят самое духовное образование вообще. А потому они разделяют людей не только на богатых и бедных, но и на образованных и необразованных, не предпринимают ничего к распространению всеобщего образования между всеми классами общества, а, напротив, раздают образование, меря его внешними различиями, существующими между бедными и богатыми, довольствуются самой малой степенью образования для тех, которые, по их мнению, предназначены к низким,

черным работам для чернорабочих[1]; даже смотрят на попытки сделать и бедных причастниками духовных благ и наслаждений как на средства возбудить в них недовольство своей низкой долей и умножить число приверженцев самого бешеного коммунизма».

«Мы же, напротив, не боимся последствий действительного образования; мы смотрим на него как на нечто самое важное и драгоценное в жизни; мы думаем, что только чрез образование человек становится человеком, жизнь — прочным благом, земля — зрелищем счастья, благосостояния. Мы верим, что человек выполняет свое назначение чрез непрерывное стремление к духовному развитию, т. е. к высшим, прочным благам, и полагаем, что всеобщие меры должны быть прежде и больше всего направлены к самому обширному распространению повсюду и для всех образования, и смотря по тому, делается ли это или же не делается, меряем достоинство общественных учреждений и всего государства; мы видим единственно в таком распространении всеобщего гуманного образования средство устранить социальные недуги и возвести все человечество на возможную для него ступень счастья».

«Внутреннее миссионерство старается достигнуть этой цели посредством догматического учения, а мы посредством общечеловеческого образования вообще, состав которого входит и религиозное образование».

«Воспитание, действительное, истинное воспитание, воспитание человека для человечности, не знает ничего о различии вероисповеданий — таково мое мнение; иначе воспитание было бы еще чем-то другим, нежели воспитанием человека для человечности. Любовь к человеку, к ближнему также не знает различия вероисповеданий, т. е. любовь истинная, настоящая, благородная, возвышенная».

«Несчастие,— сказал один священник,— не знает различия в вероисповеданиях». Дело в том, что из существа, которое называется человеком, невозможно искоренить — знаете ли чего? — человека, человечности».

«Кто не согласится с такими изречениями одного из главных членов внутреннего миссионерства: „Что лучше: давать жалованье полиции или же учителю? Что лучше: предупреждать ли преступления или наказывать за них? Что лучше: воспитывать ли дитя или присуждать к наказанию взрослого? Не безумна ли государственная экономия, готовая скорее заплатить за наказание, нежели за предупреждение преступления?“»

«Кто не одобрит безусловно той цели внутреннего миссионерства, которого направление против материальных и духовных

---

[1] По мнению пресловутого историка Лео, дети бедняков уже рождаются с мозолями на руках, а по выражению покойного шеллигианца Стеффенса «для пролетария тяжелый труд — наслаждение, а для дворянина наслаждение — уже труд».

бедствий нашего времени, против внешнего несчастья бедного класса и против отсутствия религиозности во всех классах? Внутреннее миссионерство считает главной причиной таких бедствий недостаток религиозности; в этом оно право; но не в этом единственно заключается причина. Где господствует живая религиозная жизнь, не обрядность только, а жизнь, проникнутая всем великим, возвышенным, святым, идеальным, всем, что мы выражаем одним словом — божественным (религиозным), там не могут владычествовать господствующие у различных классов общества пороки: с одной стороны — грубость, леность, пьянство и т. п., а с другой — утонченно сластолюбие, властолюбие, сердечная черствость, эгоизм всякого рода. А потому нет мысли, нет цели, которые были бы важнее и современнее, как мысль и цель возродить к высшей жизни, истинно религиозной, направленной к высшему, к божественному. В этом отношении мы совершенно согласны с внутренним миссионерством. Но мы расходимся как в понимании этой высшей жизни, так и в средствах к достижению этой цели. Не догматикой мы хотим достичь ее, но распространением на все общественные классы общего образования, освобождением человечества от схоластических оков самоуправлением и самоопределением».

«Все современное зло есть следствие недостатка образования и просвещения, следствия несвободы, противоестественности. Без духовной свободы не мыслима и истинная религиозность, потому что только из свободы возникает как обыкновенная истина, так и субъективная правдивость; нравственность и религиозность — порождение естественного развития, состоящее в гармонии со всем образованием. Навязанная миссионерами, вынужденная вера не развивает души, а, напротив, мешает ее естественному здравому развитию».

«Каждое пособие, оказываемое бедному, должно действовать нравственно: или нравственно-охранительно, или же нравственно-образовательно. Но нравственность не состоит в принятии чуждых догм и в соединенном с тем отказе от своих убеждений или же в отречении от них; напротив, это совершенно противный нравственности поступок. Нравствен только тот, кто следует чему-либо по убеждению в его истинности и доброте. Кто же другого человека, да еще человека неимущего, старается привлечь в свое вероисповедание благотворениями, тот искушает его самыми опасными средствами. Ужасно уже и то, если человека лишают какой-либо выгоды, права за то, что он не держится известного мнения, убеждения, верования; но привлекать человека благотворениями, любовью, вещественными пособиями к тому, чтоб он принял **положительно** то или другое убеждение, верование и пр., — это так ужасно, что нельзя найти и слов для выражения этого ужаса. Здесь уже скрывается не только совершенное незнание человеческой природы, но и незнание природы самой истины; здесь преступление двойное: против природы и против истины».

«Улучшения общественного благосостояния можно ожидать только от всего же общества, а не от той или другой партии, религиозной или политической».

«Внутреннее миссионерство есть особенная партия, а потому учитель, который для выполнения своего призвания должен заслужить *общее* доверие своей общины, а не частное какой-либо партии, должен воздерживаться от всякой партии, а следовательно, и от принятия участия во внутреннем миссионерстве, преследующем цели своей партии».

Таков конечный вывод Дистервега в применении к педагогике.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. **«На чем должна основываться наука воспитания»** («Библиотека для воспитания» отделение 2, год 2, ч. 3, 1846). Статья написана Редкиным в связи с изданным в Германии сочинением директора новой Гиссенской реальной гимназии Браубахом под заглавием «Fundamentallehre der Pädagogik» (1841). Журнал «Библиотека для воспитания», в котором помещена статья, Редкин издавал совместно с Д. А. Валуевым, который редактировал книжки журнала, предназначенные для детского чтения. Редкин был редактором педагогической части журнала. В той и другой части журнала ближайшее участие принимали профессора Московского университета и ряд московских и петербургских педагогов. Статья характерна как для содержания и направления педагогических стремлений Редкина, так и для преобладающего стиля его литературной работы в области педагогики. В своих педагогических статьях Редкин по преимуществу является популяризатором произведений прогрессивных немецких педагогов, стремясь применить их высказывания к потребностям русских учителей. В предисловии к настоящей статье он писал: «Мое изложение самостоятельно,— Браубах писал для Германии, я пишу для России» Мысли Браубаха были исходной точкой его собственного изложения: таков стиль почти всех других статей Редкина. Что касается содержания статьи, то для Редкина-педагога в этой статье в особенности характерно его стремление к установлению и раскрытию теоретических основ педагогики. Педагогика должна быть не только собранием педагогических правил и рецептов. Она должна быть наукой, должна иметь твердые теоретические основы, исходные положения, основные принципы. Эти основы она должна почерпнуть в изучении человеческой природы. Это требование, впервые провозглашенное Редкиным в 40-х годах, начал реализовать спустя 20 лет К. Д. Ушинский, приступив в конце 60-х годов к изданию первых томов своей «Педагогической антропологии».

2. **«Обозрение педагогической литературы»** («Журнал для воспитания», 1857, № 1, 2). Обозрение посвящено характеристике немецкой педагогической литературы. В 1858 г. Редкин дал обозрение французской педагогической литературы. В настоящем сборнике помещается только первое обозрение как наиболее содержательное, тем более, что именно передовых немецких педагогов — Дистервега, Браубаха и других Редкин считал в наиболее совершенной теоретической и практической форме выразившими передовые, прогрессивные задачи в области воспитания. Дав в начале статьи краткое обозрение немецких педагогических сочинений по вопросам теории и истории педагогики, Редкин затем останавливается на А. Дистервеге и все свое внимание сосредоточивает на извлечении основных положений из сочинения последнего «Руководство к образованию немецких учителей» (1850). Это не перевод, а именно извлечение, сопровождаемое изложением

собственных мыслей автора. Редкин и здесь мог бы сказать, что он дает изложение работы Дистервега для русских учителей. Вероятно, это было первое в русской педагогической литературе изложение классической работы Дистервега. Выборка материала из большой книги Дистервега делается автором применительно к потребностям русского учителя и дается не как перевод, а как изложение самого автора статьи, вошедшего в дух и смысл идей Дистервега. На немногих страницах Редкин сумел передать достаточно выразительно суть педагогической системы Дистервега в применении к потребностям русского педагога. Даже знаменитые правила Дистервега, от текста которых трудно отступить, автор дает в значительном сокращении, по-своему, не отступая, однако же, от духа и смысла немецкого текста.

3. **«О детском чтении»** («Журнал для воспитания», 1857, № 2). Статья не подписана, но принадлежит Редкину, что видно из примечания автора к предыдущей своей статье. Характеризуя разнообразный материал «Истории педагогики» Кернера, Редкин в примечании отметил, что в последнем периоде своей истории Кернер касается многих современных вопросов, в том числе вопроса о детском чтении, и пишет, что об этом будет дана статья в следующем номере журнала. Как и другие статьи, настоящая статья написана в применении к русскому читателю, содержит интересные мысли самого Редкина и в то же время дает извлечение основных идей Кернера по столь животрепещущему и до настоящего времени вопросу, как вопрос о детском чтении.

4. **«С чего начать?»** («Журнал для воспитания», 1857, № 10). Статья подписана П. Р. и заключает в себе всего две страницы. Автор со всей резкостью подчеркивает, очевидно, в связи с какими-то подмеченными им настроениями в русской жизни, что вопрос об образовании, как он поставлен современностью в России, это не старый вопрос об образовании господствующих классов, а новый вопрос о н а р о д н о м образовании. Образование есть обязанность, а следовательно, и право каждого.

5. **«Первое знакомство детей с природой»** («Журнал для воспитания», 1857, № 11). Автор знакомит читателя с книгой Сигизмунда Бертольда, поставившего себе задачей разъяснить семье конкретно, как она может постепенно вводить ребенка в понимание природы, в изучение животных, растений, ископаемых, в собирание естественных предметов или произведений природы, в изучение землеведения, явлений природы и на основании изучения природы и знакомства с ней развивать эстетическое и нравственное чувство ребенка. Вопрос этот, еще и сейчас недостаточно четко входящий в сознание массовой семьи, в то время был совершенно не разработан, дети в семье, если только не подвергались устаревшему патриархальному режиму, оставались в беспризорном состоянии и проводили время в занятиях, которые их не обогащали и не развивали. Популяризация книги Бертольда была в то время весьма полезной и своевременной.

6. **«Начин дело красит»** («Журнал для воспитания», 1857, № 11). Статья подписана П. Р. Автор обращает внимание на самый жизненный и важный вопрос того времени — вопрос о начальном, семейном и школьном воспитании. Как в семье, так и в школе дело начального воспитания крайне запущено, и о нем начинают вспоминать, когда уже поздно; когда дети уже успели, находясь в беспризорном состоянии и без надлежащего воспитания, испортиться. На начальном воспитании в семье и на начальном учителе в школе лежит самая важная часть воспитания, между тем как именно на это обращено менее всего внимание общества. К делу начального воспитания привлекают первых попавшихся людей, удовлетворяющихся примитивным вознаграждением за труд, между тем как это должны быть люди с многосторонним и серьезным образованием.

7. **«Современные педагогические заметки»** («Учитель», 1863, № 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11—12, 13—14, 16, 17, 18, 20, 21). Настоящая работа Редкина представляет собой целую серию статей (№ 1—47), в которых автор сделал своеобразную попытку обозрения прогрессивной педагогической литературы Германии. Точнее говоря, Редкин имел в виду содержа-

ние журналов, издававшихся А. Дистервегом и его зятем В. Тило. Задачу широкой популяризации прогрессивной педагогической литературы Германии Редкин первоначально преследовал в «Журнале для воспитания», но после двухлетней работы в этом журнале ему пришлось отказаться от этой задачи, и к 1863 г. он связался с издателем журнала «Учитель» И. И. Паульсоном. Он вел с ним переговоры об издании большого, им задуманного труда «Педагогика в исторических очерках». Такой труд не появился в журнале по разным причинам: Паульсон уже имел ряд сотрудников в журнале по вопросам историко-педагогическим, и целый ряд очерков этого рода, например, Кемница был уже напечатан в журнале; с другой стороны, как сообщает об этом Редкин, издатель «Учителя» рассчитывал с течением времени найти место в своем журнале и для его очерков; с середины 60-х годов материальные перспективы журнала в связи с ростом реакции в стране с каждым годом все сужались, пока в 1870 г. журнал не вынужден был прекратить свое существование. О задачах своих «Педагогических заметок» Редкин коротко и ясно сказал в своем предисловии. Они назначаются для тех учителей, которые не имеют возможности читать в подлиннике немецкие педагогические журналы. Содержание этих журналов Редкин решил передавать «в выписках и извлечениях с изменениями и дополнениями, какие окажутся необходимыми, чтобы читатели могли воспользоваться ими без всяких других литературных пособий,— или же это содержание послужит для нас только материальной основой для наших заметок, даже просто темой, по поводу которой представим мы наш собственный взгляд... Мы будем передавать все не иначе, как с указанием какого-либо применения к потребностям нашего отечества... держась с одной стороны, латинского взгляда: «я человек и ничего человеческого не считаю для себя чуждым», а с другой стороны, пословицы русской: «Что дома есть, за тем к соседу не ходить». На протяжении 1863 г. Редкин познакомил читателей с тремя прогрессивными немецкими педагогическими журналами: а) «Берлинские листы для школы и воспитания» за 1860—1862 гг.— журнал, издававшийся зятем Дистервега, Вильгельмом Тило; ему посвящены заметки под № 1—36; б) «Рейнские листы для воспитания и обучения»— журнал, издававшийся в 1862 г. А. Дистервегом; ему посвящены заметки за № 37—41, и в) «Педагогическая летопись» за 1851—1863 гг.— журнал А. Дистервега; ему посвящены заметки за № 42—47.

Перечитывая эти 47 заметок, читатель без труда заметит, что автор на всем протяжении их сохраняет полную самостоятельность и оригинальность. Делая извлечения, иногда довольно большие, он прибегает к этому с явной целью ввести русского читателя в курс той горячей политической борьбы, которую вели прогрессивные педагоги Германии с реакцией; нередко это пламенные речи, с которыми Дистервег обращался к немецким учителям, разъясняя им их великие задачи служения истине и добру. В конечном итоге заметки оставляют в читателе яркую картину того педагогического движения, которое происходило в Германии, причем автор явно направляет свое изложение на постановку аналогичных проблем в условиях русской жизни. Если не считать классической попытки Ушинского, давшего русскому педагогу возможность на протяжении с 1857 по 1862 г. критически проследить за развитием европейской педагогики почти во всех основных странах Европы и в Америке, то заметки Редкина представляют собой один из лучших в русской педагогической литературе образцов педагогической публицистики.

Несмотря на значительный интерес «Современных педагогических заметок», в которых П. Г. Редкин делает свои замечания по наболевшим для того времени теоретическим и практическим вопросам воспитания, некоторые из этих заметок (означенных в настоящей работе П. Г. Редкина под № 13, 17, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 33), как явно потерявшие интерес частью ввиду их незначительности, частью ввиду устарелости, редакция нашла возможным не включать в настоящий сборник.

БИБЛИОГРАФИЯ[1]

Педагогические работы

I. «Библиотека для воспитания». Под этим названием выходил педагогический журнал, издававшийся с 1843 г. Д. А. Валуевым и П. Г. Редкиным в двух отделениях — для детского чтения и для воспитателей[2]. В первом году издание вышло в четырех книжках для детского чтения и в двух для воспитателей. Редактором книжек для детей был Д. А. Валуев, редактором книжек для воспитателей — П. Г. Редкин. В двух книжках для воспитателей была напечатана в переводе книга мисс Оджворт «Практическое воспитание» в 12 главах (о детских игрушках, об уроках, о прислуге, о знакомствах, о нравах, о характере, о послушании, о правдивости, о наградах и наказаниях, о симпатии и чувствительности, о тщеславии, о гордости и честолюбии, о книгах), стр. 1—363. Предположительно перевод принадлежит П. Г. Редкину.

После годичного перерыва вследствие болезни Валуева, издание «Библиотеки для воспитания» на 1845 г. было спланировано в шести книжках для детей и трех для воспитателей. В книжках для детей были помещены П. Г. Редкиным статьи:

«Плиний младший и его письма к Тациту»;

«Фукидид».

В книжках для воспитателей Редкин написал статьи:

«Об изучении новых языков» (рецензии на сочинение проф. Магера);

«На чем должна основываться наука воспитания» (Изложение для русских книги Браубаха «Основы воспитания»).

II. «Новая библиотека для воспитания». Под этим наименованием П. Г. Редкин после смерти Валуева (в 1845 г.) издавал с 1847 г. в течение двух лет книжки для детей, причем издал всего 10 книжек.

III. «Какое образование требуется современностью от русского правоведца», М., 1845.

---

[1] Так как свои работы как по педагогике, так и по юридическим вопросам П. Г. Редкин публиковал преимущественно в издаваемых им или другими лицами журналах или непериодических сборниках, отдельными же изданиями, за исключением двух сочинений, изданных под собственным именем и одного анонимно, ничего не печатал, то обзор литературной продукции Редкина наиболее удобно сделать по тем журналам и сборникам, в которых он публиковал свои произведения, перечислив наравне с этими сборниками и отдельно изданные им сочинения.

[2] О некоторых попытках оспаривать участие П. Г. Редкина в издании «Библиотеки для воспитания» сказано подробнее в сноске на стр. 24 а, 24 б.

IV. «Журнал для воспитания» издавался с 1857 г. А. Чумиковым. В качестве сотрудника П. Г. Редкин дал для этого журнала следующие статьи.

В 1857 г.:

«Что такое воспитание» (№ 1, 2, 3 — три статьи);

«Можно ли и должно ли воспитывать детей» (№ 4);

«Первое знакомство детей с природой» (№ 10);

«С чего начать» (№ 10);

«Начин дело красит» (№ 11);

«Обозрение педагогической литературы» (№ 1 и 2).

«Обозрение педагогической литературы во Франции» (№ 1, 2).

V. «К. В. Шаполинский» (Статья П. Г. Редкина в издании Г. А. Кушелева-Безбородко, Лицей кн. Безбородко, СПБ, 1859).

VI. Журнал «Учитель» издавался с 1861 г. И. И. Паульсоном. В качестве сотрудника журнала П. Г. Редкин в 1863 г. напечатал. «Современные педагогические заметки» (серия очерков в количестве 1—47 в № 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21) [1].

VII. «Вводные лекции» к курсам по энциклопедии права в Санкт-Петербургском университете с 1863/64 по 1877/78 г. по методологическим и методическим вопросам, а также по вопросам общего и специального образования (всего 15 вводных лекций) [2].

Специально-юридические работы

I. «Юридические записки» — непериодический сборник, основанный П. Г. Редкиным.

Том 1, 1841, издание П. Г. Редкина, Его статьи: «Предисловие», «О казенных подрядах и поставках в России до первого их преобразования», «О Гейдельбергском юридическом факультете».

Том 2, 1842, издание П. Г. Редкина, Его статьи: «Прусский устав о домашних случаях», «О причинах преступлений и о средствах противодействовать их умножению», «Об уголовной кодификации».

Том 3, 1859, издание П. Г. Редкина и Яневича-Яновского, Статья Редкина «Обозрение юридической литературы» (стр. 250—402).

Том 4, 1850, издание тех же, Статьи Редкина: «Обозрение юридической литературы», «О независимости юстиции».

II. «Обзор гегелевской логики» («Москвитянин» 1841, ч. IV, № 8).

---

[1] Кроме перечисленных выше педагогических работ П. Г. Редкина, есть основание считать принадлежащей ему, но им не подписанную работу под заглавием «Мысли замечательнейших писателей о главных предметах воспитания». Работа эта печаталась в журнале «Учитель» на протяжении 1864 и 1865 гг. и представляет собой систематизированный перечень взглядов на вопросы воспитания у разных писателей. Основания, по которым можно было считать эту работу принадлежащей Редкину, изложены во вводной статье на стр. 32.

[2] Отражением педагогического творчества П. Г. Редкина нужно считать различные материалы деятельности Санкт-Петербургского педагогического собрания, организованного в 1859 г. Материалы эти печатались в журналах и газетах на протяжении многих лет, пока шла работа этого собрания, как-то: в журнале «Учитель», «Начальная школа», «Семья и школа», «Журнал министерства народного просвещения». Конечно, эти материалы, особенно в начале работы педагогического собрания, печатались только при ближайшем участии и под редакцией его бессменного в течение 15 лет председателя П. Г. Редкина.

III. Лекции по истории философии права в связи с историей философии вообще, СПБ, 1889 (Вышли из печати тт. 1—7, остальные 7 томов из-за смерти автора из печати не выходили).

IV. К решению женского вопроса, СПБ, 1883 стр. 1—313. (Книга вышла без обозначения имени автора, по утверждению лиц, знавших П. Г. Редкина, книга эта составлялась долгое время в семье последнего, при его ближайшем участии.)

Литература о П. Г. Редкине

В. Г. Белинский, Сочинения т. X, XI, XII — рецензия на первые семь книжек «Новой библиотеки для воспитания».

Г. А. Кушелев-Безбородко, Лицей, кн. Безбородко, СПБ, 1859.

В. В. Толбин, П. Г. Редкин (см. в предшествующем сборнике, стр. 119—125).

В. В. Григорьев, Петербургский университет в течение 50 лет существования, СПБ, № 870.

Н. М. Коркунов, проф., Наука права и естествознание («Журнал гражданского и уголовного права», 1879, № 3—4).

«Гимназия высших наук и лицей кн. Безбородко», СПБ, № 881, изд. 2, исправленное и дополненное, стр. 1—174+1—СХСП.

Н. Гербель, П. Г. Редкин. Биографический очерк (см. стр. 441—448).

Его же, Список сочинений П. Г. Редкина (см. там же, стр. XV—XVI).

Н. П. Колюпанов, Биография А. И. Кошелева, М., 1889, стр. 73—75.

М. В. Шимановский, Редкин П. Г. Биографический очерк, Одесса, 1891.

К. М. Памяти П. Г. Редкина («Русская школа», 1891, № 4).

Н. М. Коркунов, проф., Биографический словарь профессоров Санкт-Петербургского университета за 1869—1894, СПБ, 1898.

Д. Семенов, П. Г. Редкин как педагог («Женское образование», 1891, № 5, ср. «Педагогический сборник», 1900, № 9).

В. И. Савва, К истории о вольнодумстве в Гимназии высших наук кн. Безбородко, Харьков, 1908 (то же в «Сборнике Харьковского историко-филологического общества», т. XVIII, Харьков, 1909).

М. И. Демков, История русской педагогики, т. III, М., 1909; стр. 321—333.

Е. Н. Медынский, История педагогики в связи с экономическим развитием русского общества, т. III, М., 1929, стр. 224—225.

Д. Иофанов, Н. В. Гоголь, Киев, 1951.

27

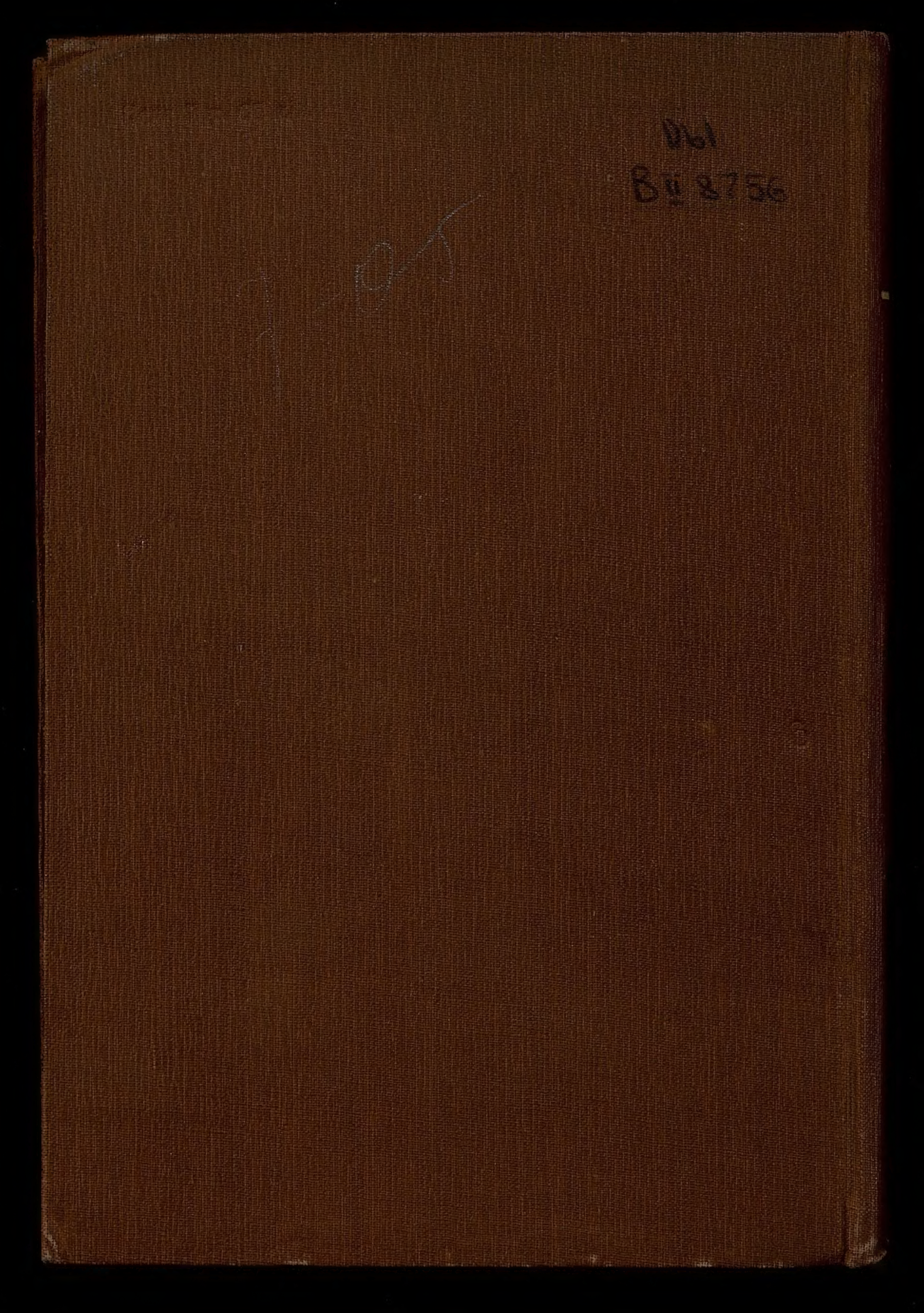
Петр Григорьевич Редкин

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

Редактор *Д. Ф. Тарасов*
Художник *А. Г. Кобрин*
Художественный редактор *Б. М. Кисин*
Технические редакторы *М. И. Смирнова*
и *Т. А. Щептева*
Корректор *Н. И. Егорова*

Сдано в набор 25/I 1958 г.
Подписано к печати 13/X 1958 г. А09627
Уч изд. л. 20,42+0,06 вкл.
60×92/16. Печ. л. 19,75+1/8 вкл.
Тираж 5000 экз. Заказ 77.

Типография издательства «Уральский рабочий»,
Свердловск, ул. имени Ленина, 49.
Цена без переплета 5 р. 55 к., переплет 1 р. 50 к.


Dbl
B ii 8756